

### 3. ヒアリング調査の取りまとめ

総合大学における教員養成教育の取り組みの現状と課題を把握し、教職センター等の組織による全学的取り組みを明らかにするため、ヒアリング調査を行った。以下、各ヒアリング項目に沿って内容を整理する。

#### 3.1. 全学的な教員養成を行う体制について

##### 3.1.1. 教員養成教育における課題・全学的教員養成組織を立ち上げた経緯

全学的教員養成組織が立ち上がるまでのその他の教職課程認定学部における教員養成教育の現状や課題、全学的教員養成組織を立ち上げた経緯についてヒアリングを行った。ヒアリングの概要について以下に整理する。

図表 3-1 教員養成教育における課題についてのヒアリング概要

区分	ヒアリングの概要
教職課程に対する意識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・その他の教職課程認定学部では、教職指導に対する意識が低かった。</li> <li>・各学部は教職課程認定を受けていても、それが自分たちの主たる仕事だとは認識していなかった。</li> <li>・その他の教職課程認定学部の教員にとって、自分が担当する学生が教員免許を取るかどうかは関心がなかった。むしろ、専門の学修がおろそかになる可能性があるので、若干マイナスに働いていた。</li> <li>・教員養成についてあまり意識しなくても、当たり前で教員免許が出せていた。</li> </ul>
教職課程に関する課題の把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教職課程に課題があるかどうかの認識自体がなされていなかった。その他の教職課程認定学部における教員免許取得率や教員就職率等のデータも収集されていなかった。</li> <li>・その他の教職課程認定学部の教職志向の学生を全学的な視点から把握できなかった。どれだけの学生が免許を取得しようとしているのかは各学部で収集しており、全学的に集約ができていなかった。</li> </ul>
全学的調整機能の欠如	<ul style="list-style-type: none"> <li>・その他の教職課程認定学部の学生の教育実習先の確保が組織的になされておらず、学生から不満の声があった。</li> <li>・教職課程に関してその他の教職課程認定学部への確認事項があっても、相談する場がなかった。</li> </ul>
全学的な教員養成の質の保証	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学部ごとに課程認定を受けていると、隣の学部で何をしているのか、分からないというのが現状だった。</li> <li>・以前は学部ごとに教職課程を実施しており、全学的な一貫性や一体性が欠けていた。また、どうしても一元管理が不十分で、全学的な教員の資質向上の保証ができなかった。</li> </ul>

図表 3-2 全学的教員養成組織立ち上げの経緯についてのヒアリング概要

区分	ヒアリングの概要
教職課程運営の効率化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 課程認定は各学部で受けているが、教職実践演習の実施等について独自で行っているのは効率が悪いので、全学でそれを把握調整できる組織が必要だった。</li> <li>・ その他の教職課程認定学部の学生も教育学部が開講している科目に参加しているため、全学で同じような体制で指導した方が効率的だった。</li> <li>・ これまでは、各学部の責任の範囲で、教職科目の運営を個別に教育学部に依頼していた。</li> </ul>
外的要因	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 文部科学省から、全学的なセンター機能・組織の設置に関する助言があった。</li> <li>・ 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成 18 年中央教育審議会答申）（以下、「平成 18 年答申」とする。）を受けて、教職課程の運営体制の整備に取り組んだ。</li> <li>・ 教職実践演習の実施が契機となった。</li> <li>・ 法人化に伴う大学改革の中で、それぞれのミッションにあった形で組織を設置した。</li> </ul>
組織の改編	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 組織改革のため、それまでの教育学部の規模が縮小された。これまで教育学部が担っていた全学の教員養成に対応できなくなったため、新たに全学的組織を立ち上げた。</li> <li>・ 以前から教職課程委員会があったが、形骸化しており、機能していなかった。</li> </ul>
地域連携	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 県教育委員会との連携を強化するため、対外的な窓口を明確にするとともに教育委員会の要職者を招聘した。</li> </ul>

ヒアリングでは、その他の教職課程認定学部において、教職課程の意識に対する課題があることが改めて明らかになった。その他の教職課程認定学部で専門科目を担当している教員にとっては、自らが担当する科目が教職課程における科目であることの認識が十分でない場合も散見された。中には、その他の教職課程認定学部の学生にとって教員免許を取ることで、自らの専門分野の学修がおろそかになる恐れを懸念され、マイナスに働いてしまう可能性さえ指摘された。また、教職課程が学部ごとに独立して運営されていることの弊害として、全学的な視点から教職課程に関する様々なデータの集約がなされず、課題の認識自体が困難であることも指摘された。

学生の立場からも、全学的な教職課程運営を調整する組織がないことによる問題点がいくつか指摘された。平成 18 年答申では、「いわゆる母校実習についてはできるだけ避ける方向で見直しを行うことが適当である」とされているが、多くの大学ではその他の教職課程認定学部の教育実習について、教育学部の附属学校園を利用することができず、学生が自らの母校等に依頼をし、教育実習先を見つけざるを得ない状況であった。受け入れ先の学校によっては、教員養成学部以外の学生の受け入れが拒否されたり、高等専門学校から編入した学生の場合、そもそも受け入れてくれる母校がない等の理由で、教育実習先の確保ができないといった事例があった。そのような場合、学生から相談された教員等が個人的なつてを頼って、受け入れ先の学校を斡旋することが多い。

このように、その他の教職課程認定学部における教育実習の実施に際しては、様々な困難が予想されるため、全学的に教職を志望する学生を把握し、個々の学生の状況に応じて適切な支援を行える体制が望まれる。

全学的な教員養成の質保証を、全学的教員養成組織を立ち上げた動機とした大学も多かった。教員養成学部以外の学部で学んだ学生であっても、卒業してしまえば、同じ大学を卒業した教員として認知される。特に高等学校においては、教員養成学部 비해その他の教職課程認定学部出身の教員の割合が高い。このような現状においては、教員養成学部だけでなく、大学全体で教員養成の質を高める対策が求められる。

一般的に、その他の教職課程認定学部の教職科目は、教員養成学部の教員や外部から招聘した講師が担当するケースが多く、それらの調整や効率的な実施を動機とする大学も多かった。特に、教職実践演習の開講にあたっては、相当の準備が必要になる。今までの教職課程では、必要とされる科目を取得し、教育実習を行えば教員免許を取得することができた。しかし、平成 18 年答申で、教職実践演習は「教員養成カリキュラム委員会等において、入学直後からの学生の教職課程の履修履歴を把握」し、「教科に関する科目の担当教員と教職に関する科目の担当教員が、学生の情報を共有するとともに、適切な役割分担と緊密な連携の下に」授業を実施し、「学校や教育委員会等との協力により、実務実習や事例研究、現地調査（フィールドワーク）、模擬授業等を取り入れる」ことが求められている。その他の教職課程認定学部独自の対応では教職実践演習を実施する体制を構築できないという危機感から、それに対応できる組織が整備されたケースも見られた。

### 3.1.2. 全学的な教員養成組織の体制

ヒアリングを実施した各大学では、様々な形態の全学的教員養成組織が設置されていた。図表 3-3 に全学的教員養成組織を形態別に整理した。それぞれの組織形態ごとに、体制の概要を示す。

図表 3-3 全学的教員養成組織

組織の形態	組織名	課程認定を受けている学部数	設置年度
全学的 独立組織	岡山大学 教師教育開発センター	8 学部	平成 22 年
	宇都宮大学 教職センター	4 学部	平成 26 年
	愛媛大学 教職総合センター	6 学部	平成 22 年
	信州大学 全学教育機構教職教育部	6 学部	平成 18 年
	玉川大学 教師教育リサーチセンター	7 学部	平成 24 年
	近畿大学 教職教育部	11 学部*	平成元年
教員養成学部 附属組織	千葉大学 教育学部附属教員養成開発センター	7 学部	平成 25 年
	島根大学 教育学部附属教師教育研究センター	5 学部	平成 19 年
委員会組織	山口大学 教職本部	6 学部	平成 19 年
	広島大学 教員養成会議	11 学部	平成 18 年
	金沢大学 教員養成委員会	12 学部	平成 20 年
	長崎大学 教員養成カリキュラム専門部会	4 学部	平成 24 年

(※近畿大学は教員養成学部を有していない。)

## ① 全学的独立組織

### (ア) 岡山大学教師教育開発センター

総合大学として、教育学部や教育学研究科のみならず、全ての教職課程認定学部と大学院における教員養成の質保証のための体制整備として、平成 22 年 4 月に教育学部附属教育実践総合センターから改組された。教師教育開発センターの中には「教師教育開発部門」「教職支援部門」「教職コラボレーション部門」「理数系教員養成事業部門」の 4 つの部門があり、15 名の教員（兼任含む）と 8 名の職員が配置されている。各部門の役割は以下のとおりである。

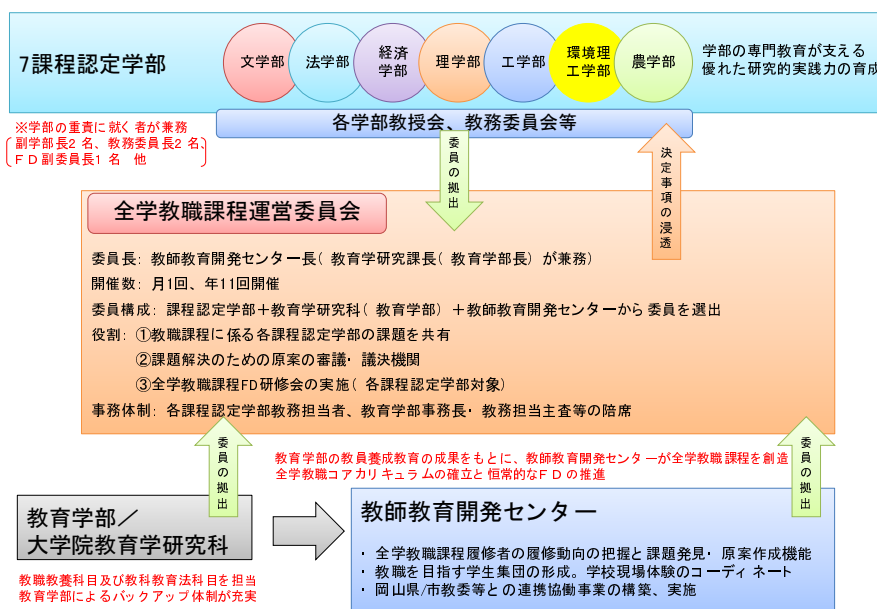
図表 3-4 岡山大学教師教育開発センターの役割

部門	役割
教師教育開発部門	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 全学教職カリキュラムを元にした全学教職課程の企画・運営</li> <li>・ 母校訪問や教育実習の企画・運営</li> <li>・ 教育学部附属学校園との連携協力事業</li> </ul>
教職支援部門	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 全学の学生に対する教職支援活動</li> <li>・ 学生対象の教師力養成講座の運営</li> <li>・ 教職相談室の企画・運営</li> </ul>

教職コラボレーション部門	<ul style="list-style-type: none"> <li>・岡山県・岡山市等との連携協力の調整窓口</li> <li>・スクールボランティアビューローの運営</li> <li>・教職に関わる各種の情報提供</li> </ul>
理数系教員養成部門	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校 CST・中学校 CST・現職 CST の養成</li> </ul>

教師教育開発センターでは、毎月1回、センター運営委員会が開催されており、またその下部組織として、4つの部門ごとに部門会議が行われている。また、全学の教職課程運営のために、全学教職課程運営委員会が設置されており、毎月1回、センター運営委員会開催の次の週に開催されている。委員長は教師教育開発センター長が務め、教育学部を含む全ての課程認定を受けている学部の代表の教員(副学部長や教務担当)や教務担当事務職員等が参加している(図表3-5参照)。

図表 3-5 岡山大学における全学的な教職課程運営の組織体制



全学教職課程運営委員会では、教職課程に係る教職課程認定学部の課題の共有、課題解決のための原案の審議・議決を行い、決定事項は各教職課程認定学部の委員が各学部教授会や教務委員会等に持ち帰り、実行される。

教師教育開発センターは、各学部の教職課程を運営する組織ではなく、各学部が自律的に教員養成を担う上で、円滑に進めるため調整を行う組織であるところが特徴である。

### (イ) 宇都宮大学教職センター

宇都宮大学全体の教職課程の企画運営を統括するとともに、教職を目指す学生への支援と教育現場への支援を総合的に行うため、平成26年4月に教育学部附属教育実践総合センターから改組された。教

職センターは、「教育実践部門」「地域連携部門」「就職支援部門」の3つの部門と教職企画調整室、そして各学部や研究科の教務委員長とで構成されている。各部門の役割は以下のとおりである。

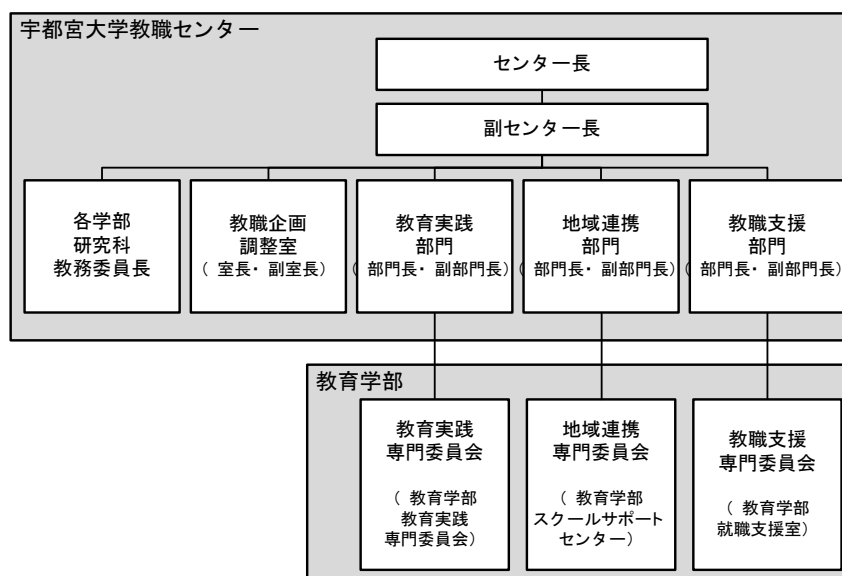
図表 3-6 宇都宮大学教職センターの役割

部門	役割
教育実践部門	・ 教育実践科目の企画運営
地域連携部門	・ 学校支援ボランティア ・ 教員研修、教育相談
就職支援部門	・ 学校教員に係る就職情報の収集、提供
教職企画調整室	・ 教職課程の企画運営 ・ 関係諸機関との連携窓口

このうち、「教育実践部門」「地域連携部門」「就職支援部門」の3組織については、教育学部内に組織されている各専門委員会と対応している。実質的な実務は専門委員会が担当しており、教育学部以外の学部とのバランスを考慮し、教職センターには部門長・副部門長のみ在籍している。全学的に実施すべき業務については、教職センターの中で各学部の教務委員長に伝えられる仕組みになっている(図表3-7参照)。

教職センターの特徴は、教職センター内の部門と教育学部内での専門委員会が連携している点にある。教育学部が教職課程の運営について専門的な知見を生かし、その他の教職課程認定学部に対して支援を行うことは、教職課程の質の向上につながる。しかし、教育学部が学部の域を超えてその他の学部の業務を行うことは、組織上困難である。そこで、教育学部以外の学部についても実質的に教職課程を運営するための全学的組織が整えられた。

図表 3-7 宇都宮大学教職センターと教育学部各専門委員会との関係



### (ウ) 愛媛大学教職総合センター

もともと愛媛大学では、教職科目に関する学務を教育学部が責任を持って行うことになっており、平成 18 年度には、大学全体で教職課程を運営するための、主に時間割調整等を行う教員養成カリキュラム専門委員会という組織が立ち上げられた。その後、教職実践演習が実施される際に、その対応を含めて体制を強化する必要性を感じ、平成 22 年 11 月に教職総合センターが設立された。教職総合センターの主たる業務は、「教職教育領域」「地域連携領域」の 2 領域である。各領域の役割は以下のとおりである。

図表 3-8 愛媛大学教職総合センターの役割

領域	役割
教職教育領域	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教員養成カリキュラムの総合的研究とカリキュラム改善に関する企画・立案</li> <li>・ 教職指導に関する指針の策定</li> <li>・ 教職教育全般に関する点検と改善策の立案</li> <li>・ 「教職実践演習」及びリフレクション・デイの実施に関する全学的な調整</li> <li>・ 「教育実習」のプログラム開発と全学的な調整</li> <li>・ 実践プログラムに関する企画・立案</li> </ul>
地域連携領域	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教育委員会・地域教育機関・教育現場との連携協力</li> <li>・ 教育に関する各種研修（教員免許状更新講習等）の全学的な調整</li> <li>・ 教員のメンタルヘルス相談及び教育相談事例への指導助言</li> </ul>

教職総合センターの大きな特徴は、各学部で教職コーディネーターが置かれていること、また全学組織である教育・学生支援機構のセンターの一つとして教職総合センターが設置されていることである。

教職コーディネーターとは、それぞれの学部の教職課程に責任を持つ担当教員のこと、学部ごとに 3～6 名が任命されている。教職総合センターでは、センターに在籍している教員と各学部の統括教職コーディネーターとで構成する教職総合センター会議を中心に業務を行っている。

教職総合センター会議で審議された事項は、最終的に、教育・学生支援機構が開催する教育学生支援会議で改めて審議される。教育・学生支援機構とは、大学全体での教育全般について、教育改善・改革の意思決定を行うことを目的に設置された全学組織で、教職総合センターのほかにも共通教育センターや学生支援センター等が下部組織として設置されている。

教育学生支援会議では、各学部の責任者、教育・学生支援機構に所属するセンターの長が出席して、大学全体の教育に関する重要事項についての審議が行われ、その中で教職総合センターの重要な審議事項も諮られる。単純に教職総合センター内で決めたというだけでなく、全学教育における最高意思決定機関の中で最終的に決定されるため、審議事項が全学的に承認され、確実に各学部で実行される仕組みとなっている。(図表 3-9 参照)。

また各課程認定学部の中には教職コーディネーターによって構成される教職コーディネーター会議が置かれ、学部における教職課程に関する事項について審議・検討されるようになっている。

図表 3-9 愛媛大学における全学的な教職課程運営の組織体制



### (エ) 信州大学全学教育機構教職教育部

信州大学は、教育学部のほか農学部・理学部・工学部・人文学部・繊維学部で課程認定を受けているが、工学部は長野(工学)キャンパス、繊維学部は上田キャンパス、農学部は南箕輪キャンパス、教育学部は長野(教育)キャンパス、その他の学部は松本キャンパスと、学部によってキャンパスが各地に点在している。

学生が様々なキャンパスに分散しているため、全学部の1年次の学生が松本キャンパスに集まり共通教育科目を実施するための組織として全学教育機構が設立されている。この下部組織として、教育学部以外の学部における教職教育を担うために教職教育部が設けられた。

教職教育部では、専任教員6名、特任教授3名の体制で、これらの学部の学生に対して教職科目を開設するほか、単位取得や教育実習、教員採用試験対策等の教職相談を実施している。教職科目は、それぞれの教職課程認定学部のキャンパスで実施されるため、教職教育部の教員が各キャンパスに赴き、講義を行っている。

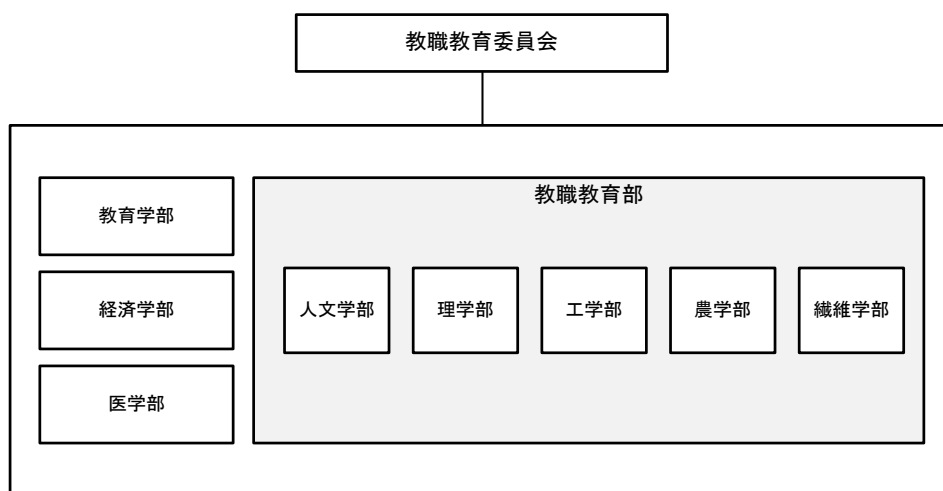
また、全学における教職教育の諸問題の検討、必要な事項の審議のため、教職教育委員会が設置されている。教務担当理事を委員長とし、教育学部長、全学教育機構長、各学部から選出された教員、教職教育部副責任者が委員会のメンバーとなっている。なお、免許状更新講習への対応のため、教職教育委員会には課程認定を受けていない経済学部や医学部からも委員が選出されている。



また、その他の教職課程認定学部の中には、教職に関わるワーキンググループが設置されており、各学部のワーキンググループのメンバーから教職教育委員会の委員が選出されている。ワーキンググループがあることによって、教職教育委員会で決定された事項についてより責任を持った実行ができるようになってきている。

信州大学における組織体制の特徴は、教育学部と教職教育部がともに教職課程を運営していることである。複数のキャンパスに分散するそれぞれの学部に対して効率的な運営を目指した結果、教育学部は独自のキャンパスを持っていること、教育学部の教職課程とその他の教職課程認定学部の教職課程で内容に違いがあることから、このような体制が構築された。

図表 3-10 信州大学における全学的な教職課程運営の組織体制



#### (オ) 玉川大学教師教育リサーチセンター

玉川大学では、教育学部のみならずその他の教職課程認定学部でも質の高い教員養成が受けられることを大きな魅力としており、平成 18 年 4 月に教職に関する総合部門として教職センターを設置した。更に、更なる質の高い教員養成と教師教育学の研究活動推進のために、平成 24 年 4 月に教師教育リサーチセンターに改組された。

教師教育リサーチセンターは高等教育附置機関として位置付けられている。学部や研究科等の高等教育機関と同様に、組織内で教員の採用や人事を行うことができる、独立した権限を有する組織である。教師教育リサーチセンターの中には、教職課程履修学生をサポートする「教職課程支援室」、教師教育に係る研究活動を推進する「教員研修室」の 2 室によって運営がなされ、34 名の教員と 20 名の職員が配置されている。各室の役割は以下のとおりである。

図表 3-11 玉川大学教師教育リサーチセンターの業務

部門	業務
教職課程支援室	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教職課程学生への事務諸手続</li> <li>・ 教職課程カリキュラムの運営・改善</li> <li>・ 教職課程の履修に係る支援</li> <li>・ 教育職員免許状・保育士資格等資格の取得支援及び申請業務</li> <li>・ 教育実習や介護等体験、学外ボランティア、教員採用試験対策プログラム、学校現場体験プログラムの実施</li> <li>・ 教員・保育士就職支援及びキャリアデザイン支援</li> </ul>
教員研修室	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教員免許状更新講習の実施</li> <li>・ 年報、紀要の発行</li> <li>・ 教員養成フォーラムの実施</li> <li>・ 教育委員会との連携業務</li> <li>・ 文部科学省の委託調査研究事業等の研究活動の支援</li> <li>・ 学内向け教員養成 FD・SD 研修の実施</li> </ul>

また、教員養成、教員就職支援に係る課題や問題点の議論、共有しておくべき情報の提供を全学的に行うため、教師教育リサーチセンターが主管となって、教職課程委員会が組織されている。課程認定を受けている全ての学部、学科の教職担当教員 21 名、事務職員 7 名で構成されており、原則毎月 1 回開催されている。

例えば、教職実践演習のような新しい科目の内容について課題がある場合は、教職課程委員会の下にワーキンググループを作って、頻繁に意見交換を行い、「教職課程担当者連絡会」と調整しながら、最終的に教職課程委員会で承認を得るという仕組みになっている。それぞれの学部・学科の意見はそこで反映されるため、学部・学科から大きな課題や問題が生じることが少なくなっている。

玉川大学では、教師教育リサーチセンターと各学部・学科の教学部とが連携し合い、両輪で全学教職課程が運営されているという特徴がある。

全学的教員養成組織が開設されることによる懸念事項として、教職課程の運営はセンターが担っていくという意識が生じ、センターと学部・学科の間で、責任の所在が不明確になる恐れがある。また、一方では、例えば課程認定の申請等に関しては、学部・学科の業務を司る教学部と共同して業務を行う必要があり、ともすれば問題が対応されずにそのまま放置される恐れもある。そういう課題に対処するため、玉川大学では、教職課程運営に関わる組織の分掌を明確にし、問題一つ一つが抜け落ちることのないよう、センターと教学部との連携を密にして教職課程の運営を行っている。

### (カ) 近畿大学教職教育部

近畿大学は教員養成学部を持たない総合大学であるが、そのうち 11 学部で教職課程認定を受けており、毎年 400～500 名が教員免許を取得し、既卒者を含め 200 名以上が教員に採用されている。教職教

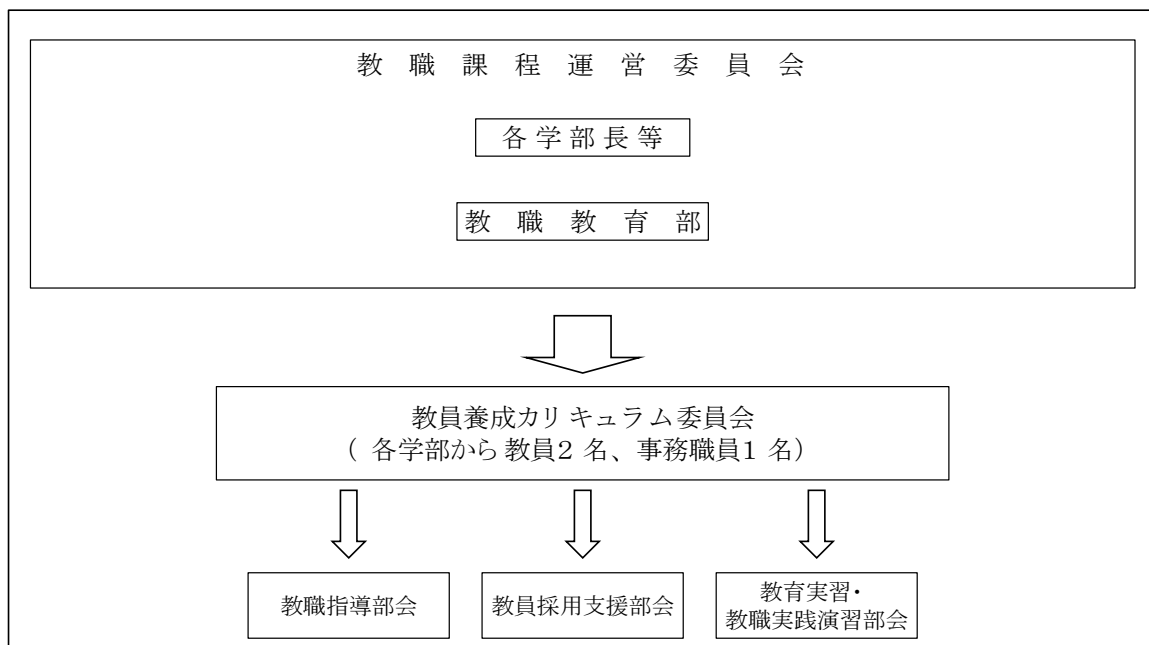
育部は、近畿大学及び近畿大学短期大学部に設置する教職課程教育を行うことを目的とした組織で、平成元年に設置された。

教職に関する科目担当者から構成されており、17名の専任教員が所属している。内部に教務委員会、教育実習委員会、介護等体験委員会、進路委員会、FD・授業評価委員会等の委員会を設置し、教職に関する科目のカリキュラムの策定、学部との連携、教員採用試験対策等を行う、大学の教員養成の中心的な役割を担っている組織である。

また、教職課程の運営に関する事項を審議する場として、各学部長、教職教育部長、事務関係部課長等から構成される教職課程運営委員会が設置されている。更に、教職実践演習等の教職課程に関する新たな課題に対応する実働部隊として、教員養成カリキュラム委員会が設置されている(図表 3-12 参照)。

教員養成カリキュラム委員会は教職教育部が招集し、各学部の教員、事務職員を委員とし、「教職に関する科目」のカリキュラムや介護等体験、教育実習等に関する情報交換を行う。また、「教職指導部会」「教員採用支援部会」「教育実習・教職実践演習部会」の3つの部会を設置し、各学部から教員、事務職員が参加し、各部会座長、副座長には教職教育部教員を充てている。このような体制を構築したことにより、各学部は主体的に関与せざるを得なくなり、教職課程に関する全学的な取り組みが促進され、各学部間の連携が強化された。

図表 3-12 近畿大学における全学的な教職課程運営の組織体制



## ② 教員養成学部附属組織

前述のアンケート調査の集計結果によると、教員養成学部の附属組織として全学的教員養成組織を持っている国立大学は、教員養成開発センターを有する千葉大学と教師教育研究センターを有する島根大学の2大学のみである。

千葉大学教員養成開発センターは平成 25 年 4 月に教育実践総合センターより改組され、専任教員 11 名、客員教授 2 名の体制で、以下の 6 つの業務を実施している。

図表 3-13 千葉大学附属教員養成開発センターの業務

業務	概要
現職教員研修に関する事業	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 長期研修生（委託研究生）への支援</li> <li>・ 教員免許状更新講習、免許法認定講習の実施運営</li> <li>・ 教員研修に関する研究</li> </ul>
教育研究グローバル化推進事業	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ASEAN 地域の学校への学生派遣</li> </ul>
ICT 教育研究に関する事業	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ICT 教育（情報通信技術を用いた教育）の研究と研修に関する支援</li> </ul>
地域教育貢献に関する事業	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 高大連携事業への協力</li> <li>・ 県内高校（教員基礎コース）への支援</li> <li>・ 児童養護施設への支援</li> </ul>
全学教職支援に関する事業	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教育学部以外の教員免許状取得を目指す学生への支援</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教員養成及び教員研修に関する事業</li> <li>・ 教員研修講師</li> <li>・ 教育相談、学習方法に関する学校支援</li> <li>・ 学部、大学院の授業</li> </ul>

一方、島根大学教師教育研究センターでは、全学の教職課程科目の運営と質の一元的な管理を目的に平成 19 年 4 月に設立された。専任教員 7 名、兼任教員 6 名の体制で、以下に示すような 2 つの部門から構成されている。また体制として、事務職員と専任教員、特任教員が一室に常駐しており、事務職員と教員との情報交換等が速やかにかつ円滑、密接にできるようになっている。

図表 3-14 島根大学附属教師教育研究センターの業務

部門	概要
教職課程管理・運営部門	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ その他の教職課程認定学部の教職科目の一元的な管理・運営を実施</li> <li>・ 教職課程の管理・運営</li> <li>・ 教育実習及び介護等体験の管理・運営</li> </ul>
教師教育研究開発部門	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「教員を養成する教育活動」に加えて「教員を対象にした教育活動」を行うために必要な研究と、そのための支援を実施</li> </ul>

両組織とも、その他の教職課程認定学部における教職科目を開講する実務的組織としての機能を有しており、全学的独立組織と大きく業務が変わっていることもない。特に、島根大学では、全学の教職課程運営を実施するにあたり、教育学部の資源を多く活用するため、教育学部から独立した組織にするのではなく、あえて教育学部附属組織として整備されている。

実質的に全学的に質が担保された教員養成が実施されており、3.1.1に示されたような教員養成教育における諸課題に対応できるのであれば、組織形態はそれぞれの大学の現状に沿った形で構成されるのが望ましいと考えられる。教員養成学部は今まで培った教職課程運営の過程で有形無形の資源を有している。それらを効率的に利用する際には、教員養成学部附属組織を設置し、教職課程運営を行うという選択も考えられる。

教育学部の資源を効率的に他学部でも活用するために全学的独立組織を作った宇都宮大学と、あえて教育学部附属組織が全学的な実務を運営している島根大学附属教師教育研究センターは、対称的な事例のように見えて、全学的な教員養成の質の保証という本質において同等と考えられる。

### ③ 委員会組織

委員会組織を有する大学は、教職課程の運営自体は各学部で実施しているものの、教職課程の運営を体系的、組織的に実行するために、教職課程に関する情報を各学部で共有し、教職課程に関する課題等を協議する機関として委員会を位置付けている。

委員会は定期的開催され、主に教職課程の編成、カリキュラムの検証、課程認定内容の検討、授業改善方策の検討、授業実施計画の策定等について協議している。最近では、教職実践演習や免許状更新講習の実施等、各学部が単独で実施することが困難な業務への対応が重点課題となっていた。

このように、委員会での情報共有や審議を通じて、各学部の教職課程を全学的に共通化、効率化することが期待される。全学的独立組織を持つ大学でも、教職課程委員会等の全学的委員会が組織されているケースが多いように、各学部への決定事項の浸透には、委員会の開催が有効に機能する。

一方で、委員会組織の運用に対して、課題も聞かれた。委員会組織の場合、任期制のため数年で委員が入れ替わることが多い。そういう状況下では、腰を据えて1つのテーマについて検討を重ねていくことは困難であり、結果的に定常的な業務をこなすだけの組織になってしまいがちである。戦略的な視点で教員養成のあり方を検討していくためには、恒常的に教職課程について考え、企画立案できる常設型の組織が必要とされる。

### 3.1.3. 全学的な教員養成組織を起ち上げたことによる効果、課題

全学的教員養成組織を起ち上げたことによる効果についてヒアリングを行った。ヒアリングの概要について以下に整理する。

図表 3-15 全学的教員養成組織を立ち上げたことによる効果についてのヒアリング概要

区分	ヒアリングの概要
質の保証	<ul style="list-style-type: none"> <li>・その他の教職課程認定学部の専門教育が支える優れた研究的実践力を有する中等教育教員の輩出。</li> <li>・それまで、各学部が単独で少ない人数で教職課程を行っていたが、教育学部と同等の支援が行われることになった。</li> <li>・教職教育の専門家がより多くの教職課程に関われるようになった。</li> </ul>
全学的な情報収集	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一元的な管理をすることにより、その他の教職課程認定学部の教職志向の学生を全学的な視点から把握できるようになった。</li> <li>・免許取得者数や、教員採用者数を全学的に把握し、共有することができるようになった。</li> </ul>
その他の教職課程認定学部の教員の教職に対する意識の向上	<ul style="list-style-type: none"> <li>・その他の教職課程認定学部とのコミュニケーションが円滑になり、その他の教職課程認定学部が、自分たちの学部の専門科目が教職科目であることをより明確に意識してもらえるようになった。</li> <li>・明確に組織として設置することで、教職に関する学内の意識が変化した。</li> </ul>
教職を志す学生の変容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1人ひとりの学生に対して個別に指導を行い、接点を多く有しているため、教員免許取得をあきらめる学生の割合が減った。</li> </ul>
効率的な教職課程運営	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全学の協力が得やすくなった。</li> <li>・全学的な調整を行えていることが大きな効果。</li> <li>・委員会の場での定期的な意見交換を通じて、教員養成の理念を学部間で共有できるようになった。</li> <li>・全学的教員養成組織の設置にあわせて専任の事務組織も作られたことで、全学的な教職課程運営が円滑に進められるようになった。</li> </ul>
対外的窓口の明確化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各学部単独では、教育委員会や学校現場、教員養成に関する団体等、外部との連携ができなかったが、組織が一元的に統一されたため、外部との関係を結びやすくなった。</li> <li>・教育実習等に関して、学校現場との連絡調整が一元化されることで、より円滑に実施できるようになった。</li> <li>・全学的教職センターを立ち上げたことを、対外的にメッセージとして発信できたことが大きい。大学として体制を整えたということ。教育委員会等と連携していく上で、円滑に物事が進むことを期待している。</li> </ul>
学生向け窓口の明確化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員免許を取るためにセンターが窓口になったことにより、全学の学生にとって相談しやすい環境ができた。</li> </ul>
教員採用試験合格率の向上	<ul style="list-style-type: none"> <li>・10年前は教員採用試験合格者が1桁だったが、今では200名を超えている。全学的組織による取り組みが功を奏している。</li> </ul>

全学的教員養成組織を起ち上げたことによる効果として、教員養成学部以外の学生に対して、質の高い教職教育を提供できることが挙げられる。教職教育に関する専門集団がその知見を生かして組織的に支援することで、その他の教職課程認定学部の学生に対しても教員養成学部に伍する教職教育を提供することができるのは、大きな効果であると考えられる。また、教職に関するデータが全学的に集約され、分析が可能となったことも、同様に重要な効果である。

全学的教員養成組織の設置により、その他の教職課程認定学部の教員の意識が向上したという意見が多く見られた。また、各学部継続的に影響を及ぼし続けられる独立組織を有している大学の方が、そのような効果を実感したという意見が多かった。

また、全学的な指導によって、学生の意識についても向上が見られている。スクールボランティア等のように、地域の学校等の協力を得て、現場体験をする取り組みの場合、熱意が低かったり、子どもへの接し方や守秘義務等について必要な知識がない学生が参加することで、現場に対して迷惑がかかってしまう。教員を志す学生に対して必要な指導については、全学的に実施することが効果的である。

全学的組織を通じて、学内の調整がスムーズに進んだという効果も聞かれた。特に教職に関わる様々な業務を実施するためには、事務職員の存在が重要である。独立組織の中で専任の事務組織が割り当てられたことが、効率的な教職課程運営の実現につながったという意見があった。教員だけでなく、職員も一体となった組織が望まれる。

全学的に教職課程に携わる独立組織ができたことにより、対外的な側面での効果もある。例えば、実習時のトラブルの際、学生の所属によって対応窓口が変わる等、連絡先の不明確化は学校現場の教員から厭悪される。全学的教員養成組織に窓口を一元化して、組織運営と責任の所在を明確にした対応を図ることで、学校現場からの理解と協力を得ることができる。

また、教育委員会や学校現場等にとって、複数の学部との間に個別に関係を構築することは困難だが、組織が一本化されることで、大学としてより強固な関係を築くことができる。

学生についても、教職相談窓口が一本化されることで、より相談しやすい環境となる。大学によっては、全学的な教員養成組織によって組織的な教職教育が提供されたことで、教員採用試験合格者数が10年前の10倍以上にまで増加したという例もあった。

一方、全学的教員養成組織が直面している課題についてもヒアリングを行った。ヒアリングの概要について以下に整理する。

図表 3-16 全学的教員養成組織が直面している課題についてのヒアリング概要

区分	ヒアリングの概要
その他の教職課程認定学部の負担感・意識の違い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・その他の教職課程認定学部の中でも、教員免許を取得する学生の多い学部とそうではない学部では担当教員の意識が違う。</li> <li>・各学部の機能がセンターに集約されると、教職課程認定学部としての意識が低下する恐れがある。</li> <li>・全学的教員養成組織を整備し教職課程運営を充実させることで、教員養成の質は向上するが、各学部への負担は増加する。そのバランスが難しい。</li> <li>・教員養成学部の取り組みを、単にその他の教職課程認定学部に流用することが困難な場合もある。同じ体制で行うのではなく、かつ負担を増やさないように運営しなければならない。</li> </ul>
責任範囲	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全学的教員養成組織とその他の教職課程認定学部の業務のバランス。</li> <li>・就職支援については教育学部に絞って業務を行っているが、キャリアセンターという全学的組織が別にある。キャリアセンターとの関わり方、また全学への広め方が難しい。</li> </ul>
スタッフの不足	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科指導を行うスタッフが足りない。特にキャンパスが点在しているため、人的な確保が課題。</li> <li>・専任の事務スタッフの数が足りない。</li> <li>・事務組織も専任である方が望ましい。</li> <li>・教育学部内の組織から全学組織への改組に伴い、事務組織も全学を担当することになった。事務組織からすれば、人員が増えていないのに業務が増えることになる。</li> <li>・その他の教職課程認定学部内に、教職課程について理解のある人材を確保することが必要。</li> <li>・全学的な教職課程運営は、実行部隊と司令塔の両方の機能がないと進まない。</li> </ul>
委員会組織	<ul style="list-style-type: none"> <li>・委員の改選が多いため、教職課程運営に関する業務の理解と習熟に時間がかかる。</li> <li>・教職課程委員会は協議機関で、委員は2年任期のため、腰を据えて教職課程の改善を考えていくのは難しい。</li> <li>・委員会組織のような協議機関だけでなく、いわゆる教職センターのような恒常的に教職課程の仕組みを考え企画立案する機関が早急に求められている。</li> <li>・委員会という大きな組織ができたが、そこで全て調整することは難しい。</li> </ul>

その他の教職課程認定学部の中でも、学部によって教職課程に関する意識が異なるという意見もあった。教員免許取得希望者が多い学部の方が教職課程に関して熱心で、逆に希望者が少ない学部では、全学的に一律で行われる様々な取り組みについては、労多くして功少なしと感じられることもある。各学部における教員養成の質の保証と負担のバランスは課題である。



また、全学的教員養成組織と各学部との責任範囲についても課題と感じている大学があった。教職課程の全てを全学的教員養成組織が負担してしまうと、各学部の主体的な課程運営が成立しなくなり、各学部の専門教育が支える多様な教員の輩出という開放制の趣旨に反する。しかし、あまり学部依存してしまうと、各学部の負担感は増大し、全学的に統一したレベルの教職教育の提供が難しくなる。また、他の全学的組織との関わりについても課題が見られた。

多くの大学で、全学的教員養成組織内のスタッフ不足が指摘された。全学的な運営を行うために十分な数のスタッフ、教職課程を運営するために必要な専門性を備えたスタッフの必要性が示された。

### 3.2. 全学的な教員養成カリキュラムに関する取り組みについて

全学的教員養成組織が実施した全学的な教員養成カリキュラムの改善等について、各大学の特徴的な取り組みや課題についてヒアリングを行った。

#### 3.2.1. 全学的な教員養成カリキュラムに関する特徴的な取り組み

##### ① ディプロマ・ポリシーの確立とそれに基づくコア・カリキュラムの策定

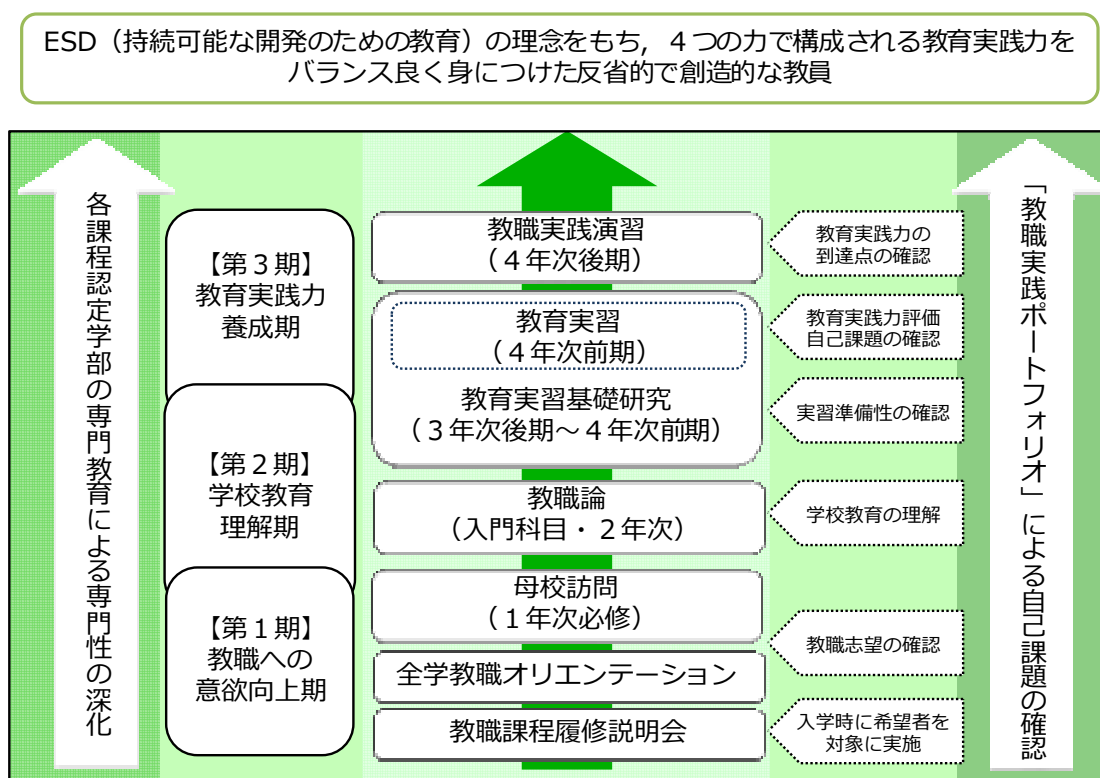
平成 24 年答申では、「教職課程においても、学生が習得すべき知識・技能を明確化し、『何を教えるか』よりも『何ができるようになるか』に重点を置くべきである。学位プログラムとしての体系と同時に教職課程としての体系の確立に向け、各大学の参考となるコア・カリキュラムの作成を推進する」とされ、教職課程におけるディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーを立案し、その下で体系立てられた教職課程カリキュラムの策定が求められている。全学的教員養成組織の下で実施された、特徴的な取り組みを以下に示す。

##### (ア) 全学教職コア・カリキュラム

岡山大学では、「ESD(持続発展教育)の理念を持ち、4つの力で構成される教育実践力をバランスよく身につけた反省的で創造的な教員」を育てることを共通のディプロマ・ポリシーとし、これの達成を目指して全学教職課程の構造化を実施した。このうち、図表 3-17 の中央部にある教職オリエンテーションから教職実践演習に至る部分が全学教職コア・カリキュラムとなる。

1 年次は前期に「教職オリエンテーション」で学校教育への関心を確認し、教職への志望を確認するために母校訪問(または学校支援ボランティア)を行い、教職への夢と希望を膨らませる。2 年次は必修の教職科目「教職論」で、学校教育や教職の基本を理解する。3 年次は、いわゆる教育実習事前事後指導科目である「教育実習基礎研究」で、教育実習の前に必要な基礎的教育実践力を理解するとともに、教育実習後の振り返りを充実させることができる。4 年次前期には、実習校で「教育実習」を行って学習指導・生徒指導・学級経営等の教育実践力を身につけ、更に 4 年次後期には、「教職実践演習」で自らの教育実践を振り返ることで課題を発見して、不足している力を身につける努力をすることで教育実践力をバランスよく身につける。この学年ごとのステップを確実に歩むことで、教員としての力をつけていくことができる。

図表 3-17 岡山大学における全学教職課程



図表 3-18 各期の「ねらい・身につけたい力」と対応するコア科目

学年	期	ねらい	身につけたい力	対応するコア科目
1年次	第1期	教職への意欲向上期	教職志望を確認し、教職への夢と希望を膨らませる	教職オリエンテーション 母校訪問
2年次	第2期	学校教育理解期	学校教育の基本を理解する	学校教育理解
3年次	第3期	基礎的教育実践力養成期	教育実践に必要な基礎的力を理解する	生徒理解の深化 学習指導、生徒指導の基礎
4年次前期	第4期	教育実践力養成期	教育実習を経験する中で、必要な教育実践力を理解する	学習指導、生徒指導、学級経営 保護者との連携・協力の基礎
4年次後期			自らの実践を振り返り、教育実践力をバランスよく身につける	実践的指導力の統合

### (イ)リフレクション・デイ

愛媛大学では、教職課程のディプロマ・ポリシーとして、

1. 教科・教職に関する幅広い基礎知識と、得意分野の専門的知識を有している。

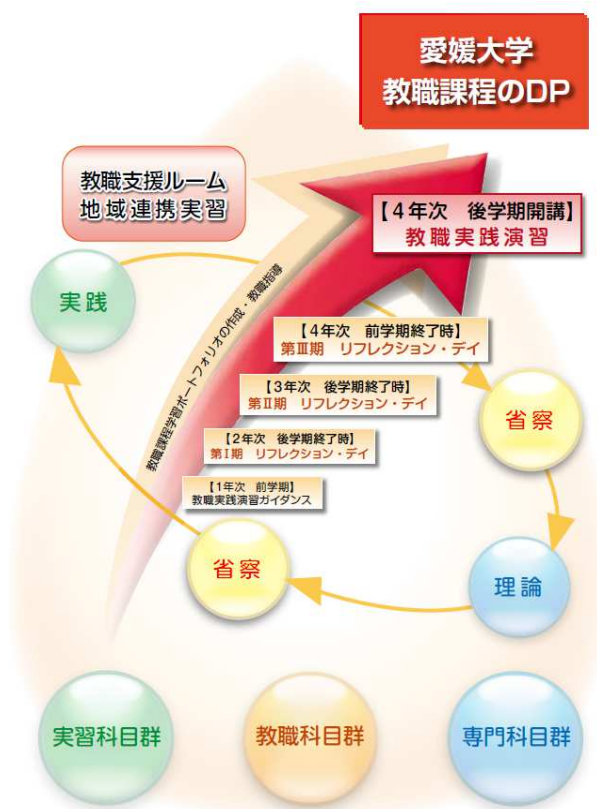
2. 学校現場で生じている問題をはじめとして地域や社会全体に関わる課題について、適切な対応を考え議論することができる。
3. 幼児・児童・生徒の発達に応じた保育・授業の構成や教材・教具の工夫ができる。
4. 実践から学び、自己の学習課題を明確にして、理論と実践を結びつけた学習ができる。
5. 教育的愛情を持って幼児・児童・生徒に接することができるとともに、多世代にわたる対人関係力を身につけ、社会の一員として適切な行動ができる。

の5項目を全体として定め、教員免許状取得学生に対して、教育学部を例外としない全学部共通の到達目標を定めている。また、この目標を達成するために、学部横断的教員養成カリキュラムを策定した。

このカリキュラムの大きな特徴の一つが、リフレクション・デイの実施である。2年次末(第Ⅰ期)、3年次末(第Ⅱ期)、4年次前期末(第Ⅲ期)に受講が義務付けられており、各自が作成した教職課程学習ポートフォリオを用いて、授業や様々な活動を通して学んだ知識や技能等の振り返りを行う「学修の省察日」のことである。単位化された授業ではないが、受講して教職課程学習ポートフォリオを提出しないと、それ以降の教職科目の単位が認定されない。省察の活動は、「教育観の記述」「ディプロマ・ポリシーの達成状況の自己評価」「自己評価を踏まえた学習計画の作成」で、第Ⅲ期では様々な実習・実践活動の振り返りを、第Ⅰ期、第Ⅱ期には学校現場の教員や教育委員会指導主事による実践講話とその内容を受けたグループでの話し合いを行う。

これらの活動を通じ、ディプロマ・ポリシーを達成するための学習計画を立て、実践的な講話から学びを深めながら教育観を明確化していくことで、教員として求められる資質能力を身につけ、ディプロマ・ポリシーの達成につなげている。

図表 3-19 愛媛大学の教員養成システム



### (ウ)全学的教員養成カリキュラム

玉川大学では、教師のあるべき姿を示した玉川教師訓がある。「子供に慕われ、親たちに敬われ、同僚に愛せられ、校長に信ぜられよ」というもので、玉川大学の理念として唱えられた。この玉川教師訓を実践するため、以下の4つの力量を具体的に示している。

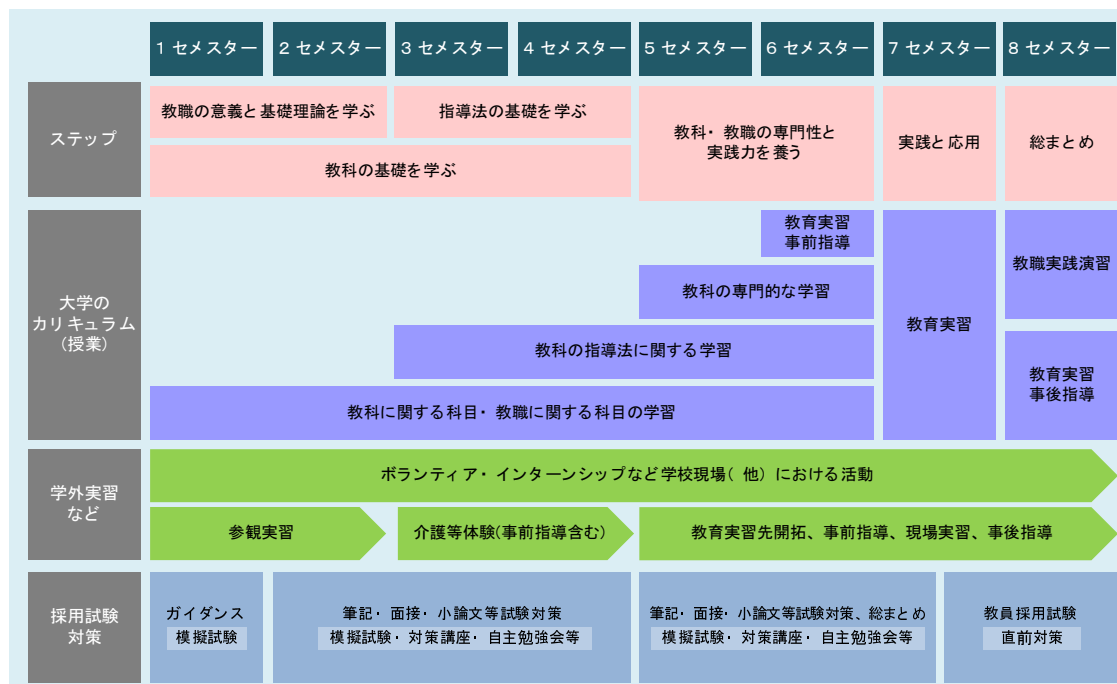
1. 確かな学力と健やかな体を育てる「学習指導力」
2. 豊かな心を育て自己実現を図る「幼児・児童・生徒指導力」
3. とともに高めあうクラスをつくる「学級経営力」
4. 新たな学校づくりを推進する「協働力」

これらの力量を育成するため、全学的教員養成カリキュラムを導入している。

一般的にその他の教職課程認定学部では、教職科目は学部・学科の卒業単位とは別に開講され、4年間で150単位程度を履修する。しかし、あまりに取得すべき単位が多すぎると、予習復習の時間を取ることができず、結果的に各科目の理解がおろそかになる恐れがある。

そのため、玉川大学では半期(1セメスター)で履修できる単位数を16単位に制限するキャップ制を導入し、4年間で履修できる単位の上限を128単位としている。この制度の中で、教員免許取得に関する科目も各学部・学科の卒業単位の一部として、1年次から教員養成カリキュラムがスタートされる等、4年間を通して教員養成が行われる体制が整えられている。

図表 3-20 玉川大学の教員養成プログラム



### (エ) 関門科目

近畿大学では、「人に愛される教師、信頼される教師、尊敬される教師」を教員養成の理念としている。そのため、「真に教育者たるにふさわしい人間性の育成」「教員に求められる専門性、実践的指導力の養成」「自ら資質を向上させ続ける自己教育力の獲得」という目標に重点を置いて教員を養成している。

なお、近畿大学では学部ごとに育成を目指す教師像を掲げており、例えば、

- 理工学部が目指す教師像
  1. 理工学の専門性と総合性を基礎に、実践的指導力を発揮できる教師
  2. 理数好きの子どもたちを育成できる教師
  3. 幅広い教養を身につけ、理論と実践を兼ね備えた教師
- 文芸学部
  1. 実践力と創作力を兼ね備えた国語教師
  2. 実践的な英語力を持つ英語教師
  3. 高い創作力に裏打ちされた芸術教師
  4. 幅広い視野と洞察力を持った社会系教師

等のように、学部独自の教育理念を生かした教員養成を行っている。

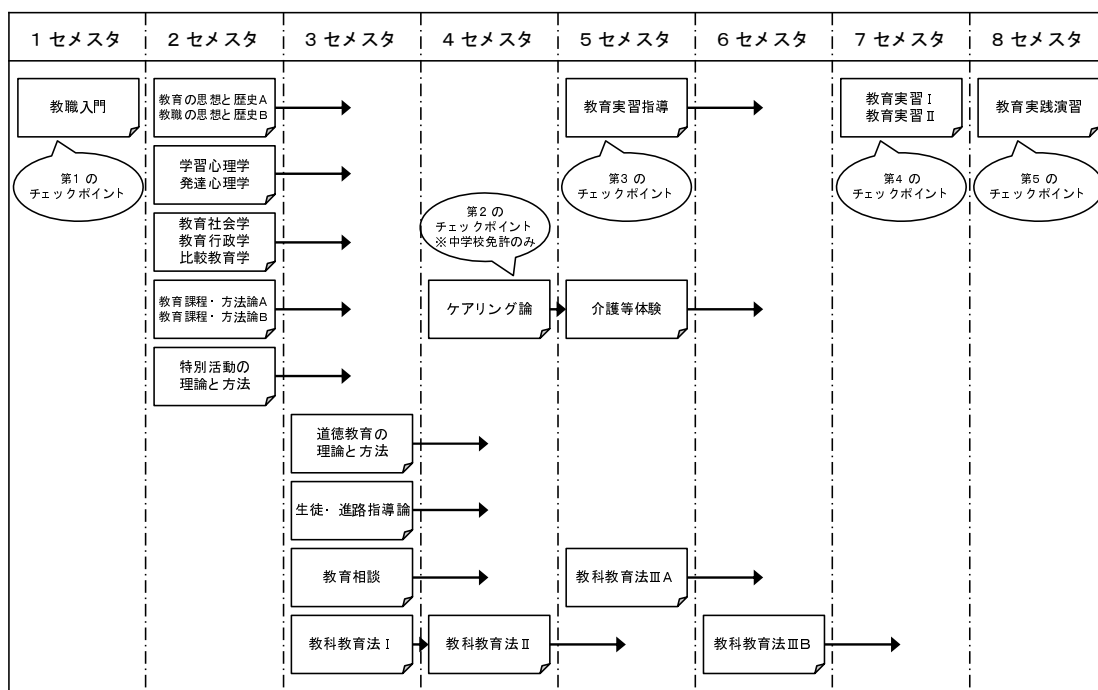
近畿大学の教員養成カリキュラムの特徴は、円滑かつ実質的な学びを保証するため、履修の段階に応じて、関門科目が設けられていることである。関門科目は、「教職入門」「ケアリング論」「教育実習指導」「教育実習」「教職実践演習」の5つである。

それぞれの関門科目はチェックポイントとしての機能を持ち、教職に関する科目は、それぞれのチェックポイントごとに履修できる科目が決まっている。例えば、第1のチェックポイントである教職入門では、9回目の講義時に基礎知識確認試験を課しており、不合格だった場合は、再履修し合格しなければ他の教職に関する科目を受講できない。

関門科目を設置することにより、意欲のない学生が最後までたどり着けないようになっている。年間で800名が教職入門を履修するが、最終的に教員免許を取得できるのは500名くらいとなっている。

また、その他の教職課程認定学部では、学部の専門科目の授業の合間を縫うようにして教職課程の時間割を作らねばならない。特に、事情の異なるいくつもの学部から受講生が集まる規模の大きい大学の場合、履修の順序や科目の関連付けをあまり固定化しすぎると、学生の身動きが取れなくなり、かえって弊害が多くなる場合もある。そのため、5つの関門科目を設定して、それを「緩やかな履修推奨モデル」として活用しているという側面もある。

図表 3-21 近畿大学における履修順序のイメージ (一例)



## ② 履修カルテの作成

履修カルテは、入学の段階からそれぞれの学生の学習内容、理解度等を把握するために作成し、主に教職実践演習で利用されるものである。各大学では、カリキュラム改革の大きな柱の一つとして、個々の学生が身につけた資質能力を確認し、教職への自己成長の確認指標となる履修カルテを作成している。例えば、前述のリフレクション・デイ等で定期的に確認され、履修カルテを用いて省察が行われるような取り組みがなされていた。それぞれの大学における履修カルテについて以下に整理した。

## (ア) 教職実践ポートフォリオ

岡山大学の履修カルテは、教職実践ポートフォリオと呼ばれており、授業や実習において身につけた力を、「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネジメント力」の4つの力と、16の下位項目で評価していくものである。教職実践ポートフォリオは、教育学部における「小・中学校教育コース」「特別支援教育支援コース」「幼児教育コース」「養護教諭養成課程」と、「全学教職課程(中学校・高等学校教諭用)」に分かれている。

図表 3-22 全学教職課程(中学校・高等学校教諭用) 教職実践ポートフォリオ

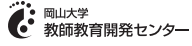
岡山大学 全学教職課程(中学校・高等学校教諭用)

### 教職実践ポートフォリオ

学部・学科 \_\_\_\_\_

学生番号 \_\_\_\_\_

氏名 \_\_\_\_\_



3年次「教育実習基礎研究」の自己評価の指標 【実習準備性の確認】	
【評価基準】 A: 十分できる B: できる C: 概ねできる D: あまりできない	
評価の視点と指標	チェック欄
1 学習指導力	
① 生徒の持っている知識、技能、関心、意欲や学習状況について、授業、学年、教科による違いを把握できるか。	
② 学習指導要領を理解し、学習指導案を作成することができるか。	
③ 教壇、話し方、表情等を工夫して、授業改善を実施することができたか。	
④ 授業実践例を整理して、授業の特徴や工夫をあげることができるか。	
2 生徒指導力	
① 生徒の心身や社会的発達的特徴について、授業例に説明することができるか。	
② 教育実践にとって、生徒の学校・家庭・地域での生活実態を把握することの重要性を理解できたか。	
③ 生徒間のコミュニケーションをつくり出すための方法について説明することができるか。	
④ 生徒指導・進路指導・キャリア教育の意義と内容について、説明できるか。	
3 コーディネート力	
① 実習生同士で、それぞれの目標を確認し、お互いの目標達成のために励まし合うことができるか。	
② 実習にあたり、実習校の教職員と打ち合わせる内容を準備できているか。	
③ 学校と保護者や地域、専門機関等との連携の必要性について説明できるか。	
④ 学校と保護者や地域との連携・協力について、具体的な例を挙げて説明できるか。	
4 マネジメント力	
① 教員としての自覚と自己目標をもち、目標をもって実習に参加する準備ができたか。	
② 学校の説明責任や社会連帯の内容を理解し、その重要性について説明することができるか。	
③ 学級経営の具体的な内容や方法について、説明できるか。	
④ 校長や教頭など管理職の任務について、理解しているか。	
【母校実習に向けての準備等】	
【指導教員のコメント】	

- 21 -

教育学部の履修カルテは、1年次から4年次まで毎年行われる教育実習の事前・事後に評価していく。全学教職課程のものについては、全学教職課程コア・カリキュラムの各期のねらいと身につけたい力にそって、図表 3-23 に示す6つの時期に16の下位項目に対して、学生が4段階(十分できる・できる・概ねできる・あまりできない)で自己評価していく中で、着実な教育実践力の育成を目指している。

図表 3-23 全学教職課程の自己評価の時期と評価の内容

学年	期	自己評価する時期	内容
1年次	教職への 意欲向上期	「教職オリエンテーション」後	学校教育への関心
		「母校訪問または学校支援ボランティア」後	教職志望の確認
2年次	学校教育理解期	教職科目「教職論」後	学校教育の理解
3年次	基礎的教育実践力養成期	「教育委実習基礎研究(事前・事後指導)」後	実習準備性の確認
4年次	教育実践力 養成期	「教育実習(母校実習)」後	教育委実践力の評価と 自己課題の確認
		「教育実践演習」後	教育実践力の到達点の 確認



**(イ)教職課程学習ポートフォリオ**

愛媛大学では、履修カルテに相当するものを教職課程学習ポートフォリオと呼んでいる。教職課程学習ポートフォリオは、図表 3-24 に示す 3 種類のログから構成されており、教育学部を含めた全学部共通で運用されている。なおリフレクション・ログはその一部を、その他のログは全てを、Web（修学支援システム）から入力する。

**図表 3-24 教職課程学習ポートフォリオの種類**

ログの種類	内容	作成時期
ラーニング・ログ (学習記録)	教職関連科目による学びの記録	毎学期授業終了後に作成
プラクティス・ログ (実践体験記録)	教育実習、養護実習、介護等体験、地域連携実習等の実践活動による学びの記録	短期の場合（教育実習・養護実習・介護等体験）は、終了後に作成 長期の場合（家庭教師等年間を通じて実施）は、年度単位で作成
リフレクション・ログ (省察記録)	リフレクション・デイによる学びと自己評価の記録	リフレクション・デイ当日に作成（後日、一部を Web 入力）

ラーニング・ログは、教職関連科目ごとに作成されるもので、学習内容や学習成果を記入する。プラクティス・ログは、教育実習や地域連携実習、ボランティア活動のほか、家庭教師や塾の講師等、幼児・児童・生徒の教育に関連する活動を行った際に作成され、活動内容や自己評価、学習成果と課題等を記入する。

リフレクション・ログは、前述のリフレクション・デイ（省察日）当日に作成されるものである。教職課程学習ポートフォリオの中でも最も重要なものとして位置付けられており、現在の教育観や今後の学習計画について記述する。

リフレクション・デイでは、これらのログを印刷してファイルに綴じて持参し、それをもとにして学修を振り返る。リフレクション・ログについては、教職総合センターの専任教員と教育学部の教職コーディネーター（図表 3-9 参照）が点検し、コメントをつける。これを各学部の指導教員を通じて学生へ返却するが、その際に各指導教員はコメントを参考にしながら学修や学修計画について指導助言を行う。また、各リフレクション・デイの直前にも、指導教員が教職課程学習ポートフォリオの全体を点検し、学修状況の把握を行い、またポートフォリオの内容についても点検し、指導を行っている。

この際、各学部にも所属している指導教員に対しては、指導の仕方について理解してもらうため、「教職指導のお願い」という小冊子を配布して、それに基づいて指導ができるようになっている。

図表 3-25 ラーニング・ログ (例)

ラーニング・ログ

授業科目名	教職基礎講座	担当教員	-	科目区分	教職に関する科目
開講年度	学期	所属学部	評点	成績	単位
2013	後期	理学部	85	優	2

◆ 1 学習内容を記述してください【必須入力】

第1回 オリエンテーション(授業概要、課題などの説明)

第2回 教職志望の学生が抱える雑感

第3回 教師生活—やりがいと苦悩—

第4回 戦後教育史と教師(1)

第5回 戦後教育史と教師(2)

第6回 戦後教育史と教師(3)

第7回 戦後教育史と教師(4)

第8回 現代における子どもの流れ(1)

第9回 現代における子どもの流れ(2)

第10回 新任教師が抱える苦悩(1)

第11回 新任教師が抱える苦悩(2)

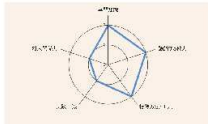
第12回 新任者研修制度の在り方

第13回 教員養成システムと教師像(1)

第14回 教員養成システムと教師像(2)

第15回 授業のまとめ

◆ 2 学習成果を自己評価してください【必須入力】



No	設問	項目
1	教科、教職、学校教育に関する知識	○○○○○
2	教職の課題や社会的課題について議論する能力	○○○○○
3	到達目標を整理した指導方法や教材・教具の工夫	○○○○○
4	教育実践に基づいた学習による知識	○○○○○
5	児童生徒、保護者や仲間など、相手と接する力、対人関係力	○○○○○

◆ 3 「知識・技能」に関する学習成果を記述してください【必須入力】

この教職基礎講座で、教師という職業の理想と現実について学ぶことができた。生徒に勉強を教え、社会人としてきちんと生きていけるように養成する、というのが教師という職業であると考えていた。しかし、教師は、いじめの問題や学力に格差が生まれたり、といったような職業という職業の大きさを知ることができた。今後の大学での生活の中で、教員に求められる人間力を身につけられるように努力していきたいと思う。そのために、教師あり方をもう一度よく考えたいので、今後の自分自身の成長についても考えていきたい。(245字)

◆ 4 「指導方法」に関する学習成果を具体的に記述してください【必須入力】

生徒の気持ちを読みとれるような指導が必要だということを知った。教師が一方向的に教える、押しつけるような指導は、逆って生徒の反発を生み、学習態度や、いじめ問題につながっていく。生徒に、きちんとした人間力を養成するためには、教師自身がきちんとした人間力をそなえてなければならない。この教職基礎講座の授業は、そのための学習や生活態度を、今後の学生生活において、養えるよききっかけになったと思う。教師として、子どもへの適切な指導ができるようこれからも学びを続けたい。(231字)

◆ 5 「その他」に関する学習成果を具体的に記述してください

山川さんと大塚くんとのいじめによる自決について調べた。それを知ったことは、いじめ問題がいかに深刻でつらいものだったかというものである。いじめの問題について、教師が懸念していた事実は感じないことであつた。人間力を養成していかなければいけぬ立場にある教師なのに、きちんと対応できなかったことから問題が大きくなったものと思われる。実際の教育現場に立ったことがないので、あまり詳しいことはいえないが、そういった問題を解決できるような教師になれるよう努力したい。(234字)

◆ 6 自己評価・学習課題について記述してください【必須入力】

(1) 教職の意義と教員の役割、職務内容、学校の現状と改革動向、社会が求める教師像について確かな知識と理解をもち、分かりやすく説明できる(領域①)。  
⇒ 評価4 教育現場において、学習態度やいじめ問題など、様々な問題が山積している。そのなかで、教師がいかに問題解決に取り組むことができるか、ということがこれからの教師に求められるのである。

(2) 教職生活の現状を知り、それを自身の進路選択の参考とすることができ(領域②)。  
⇒ 評価4 教師という職業は、子どもを相手にする難しさ、先輩教師と連携を共にするという難しさがあることを知った。

(3) 教師としての成長という観点から、今後の学習をロードマップとして構成することができ(領域③)。  
⇒ 評価3 教師として、授業の向上、人間力の養成のためのスキルアップなど、様々な方面での学習が必要だと考える。

(ウ)履修カルテ・教職履修ポートフォリオ

島根大学では、教職実践演習の実施に際して、履修カルテと教職履修ポートフォリオの2種類のデータを活用している。

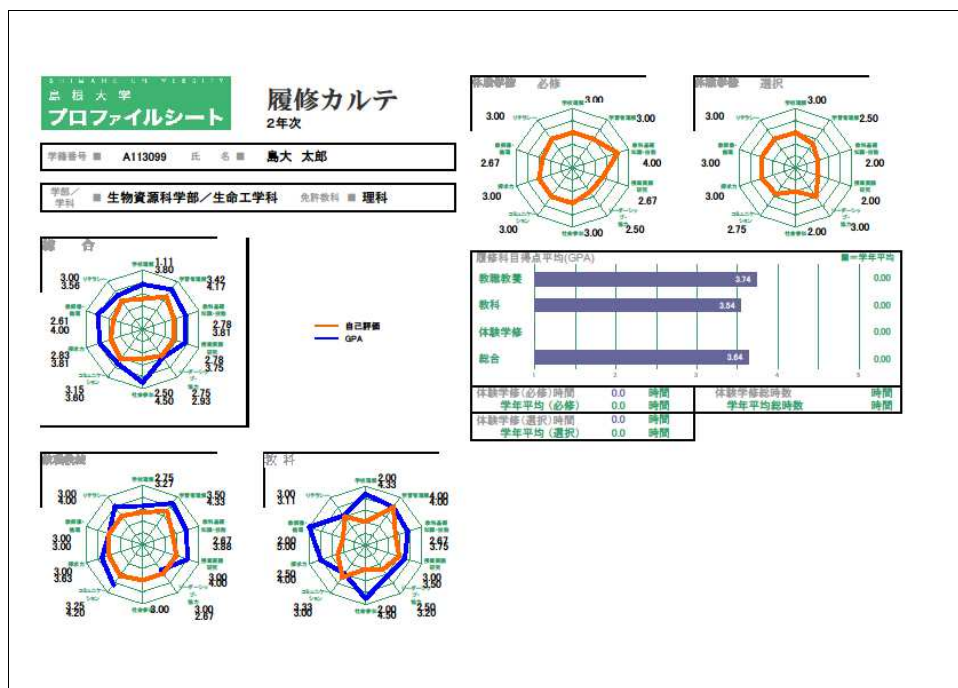
履修カルテは、プロフィールシート・自己評価詳細シート・まとめシートの3つから構成されており、入学してからの教職に関するデータをまとめたもので、自己の能力の確認及び教職実践演習の担当教員が履修状況の確認をするために利用される。島根大学では、教師に必要な能力の総体を、教育実践力、対人関係力、自己深化力の3つの力から構成されている教師力と定義づけているが、プロフィールシートでは、学生の学びの成果や自己評価等をレーダチャートや棒グラフで表し、教師力を可視化できるようになっている。これを利用し、年次ごとに課題を確認し、取り組みを考え、到達目標を設定し、各学年の最後にその振り返り、省察を行い、次の年次へとつなげていくようになっている(図表 3-26)。

その他の教職課程認定学部が使用するプロフィールシートは、もともと教育学部で運用していたものを一般学部用にアレンジされたものである。

また、教育学部についてはゼミの教員が履修カルテをチェックして対面式で指導が行われる。一方、その他の教職課程認定学部では、履修カルテとは別に教職ポートフォリオを利用した指導が行われる。教職履修ポートフォリオは、学生が自分の課題や目標を記入するもので、年次ごとに作成される。

これら履修カルテと教職ポートフォリオは、教職実践演習の際に担当教員が確認して、コメントするようにしている。

図表 3-26 プロファイルシート



### (エ) 履修カルテ

平成 18 年答申では、教職実践演習において確認すべき教員として求められる資質能力として 4 つの事項が定義されていたが、山口大学ではこれを更に 10 項目に細分化し、それに対して到達目標とその確認指標を定義づけた。

この確認指標を元に、年次ごとに自己評価シートを作成(計 4 回)して、自らの到達度合を学生に 5 段階で評価させている。この自己評価シートを用いて、学生は各学部学科の担当教員と面談し、話し合いながら自分の力がどこまであるかを確認し、卒業時に全ての項目が 5 になることを目指している。

山口大学の履修カルテは、これらの自己評価シートに加えて、1 年次の教員免許状取得志望理由書から始まり、教職オリエンテーションのレポートや介護体験実習や教育実習の事前事後指導レポート、教育実習日記、学習指導案や年次ごとの単位取得状況等が所定のファイルに綴じられたものである。

山口大学では、この履修カルテに正規の授業以外の活動記録も積極的にファイルするよう推奨し、日々の生活の中で教職を意識し、自分の課題と目標を明らかにし、課題解決のための方策を探す学びのプロセスを深めるために利用している。教職実践演習や履修カルテの運用は教職課程委員会が中心となって実施しており、教育学部含めて全学で共通のものである。

図表 3-27 履修カルテ一覧と自己評価シート

NO.	資料	時期等	提出締切	提出日	備考
1	教員免許状取得希望理由書	1年次後期			
2	教職オリエンテーションレポート	1年次後期			
3	1年次単位修得状況 ※1	2年次前期			
4	自己評価シート(第1回)	2年次前期			
5	介護体験実習事後レポート ※2	2年次			
6	介護体験実習事後レポート ※2	2年次			
7	2年次単位修得状況 ※1	3年次前期			
8	自己評価シート(第2回)	3年次前期			
9	教育実習事前指導レポート ※2	3年次前期			
10	教育実習事後指導レポート ※2	3年次			
11	教育実習日誌 ※2	3年次			
12	学習指導案 ※2	3年次			
13	3年次単位修得状況 ※1	4年次前期			
14	自己評価シート(第3回)	4年次前期			
15	教育実習事前指導レポート	4年次前期			
16	教育実習事後指導レポート	4年次			
17	教育実習日誌	4年次			
18	学習指導案	4年次			
19	4年次単位修得状況 ※1	4年次後期			
20	自己評価シート(第4回)	4年次後期			
21	その他の活動の記録				
22					
23					
24					
25					

1 各資料の提出締切日及び提出の期は、提出日を記入すること。  
2 各資料はすべてコピーをとり、本紙を所属学部学級等に提出すること。  
また、コピーは履修カルテとして、ファイルすること。  
※1・・・各年次における単位修得状況は、修学支援システムの概要を利用してよい。  
※2・・・高等学校免許の修得者としての授業

記入年月日		年	月	日	所属学部	所属学級	所属学年	所属学号	所属学名	所属学号	所属学名
「履修カルテ」用自己評価シート <<必要な履修能力についての自己評価>>											
学年等		履修番号		学年		氏名					
履修能力の達成状況(達成/未達成)	項目	履修項目	達成	未達成	自己評価	欄に評定された事柄など、具体的な達成の理由、達成に至らなかった理由などについて記入すること。					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 教職の理解	1. 教職の理解	教職の理解	教職の理解	教職の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		2. 教育実践の理解	2. 教育実践の理解	2. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
2. 教育実践の理解	2. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		3. 教育実践の理解	3. 教育実践の理解	3. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
3. 教育実践の理解	3. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		4. 教育実践の理解	4. 教育実践の理解	4. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
4. 教育実践の理解	4. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		5. 教育実践の理解	5. 教育実践の理解	5. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
5. 教育実践の理解	5. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		6. 教育実践の理解	6. 教育実践の理解	6. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
6. 教育実践の理解	6. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		7. 教育実践の理解	7. 教育実践の理解	7. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
7. 教育実践の理解	7. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		8. 教育実践の理解	8. 教育実践の理解	8. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
8. 教育実践の理解	8. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		9. 教育実践の理解	9. 教育実践の理解	9. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
9. 教育実践の理解	9. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		10. 教育実践の理解	10. 教育実践の理解	10. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
10. 教育実践の理解	10. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		11. 教育実践の理解	11. 教育実践の理解	11. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
11. 教育実践の理解	11. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		12. 教育実践の理解	12. 教育実践の理解	12. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
12. 教育実践の理解	12. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		13. 教育実践の理解	13. 教育実践の理解	13. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
13. 教育実践の理解	13. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		14. 教育実践の理解	14. 教育実践の理解	14. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
14. 教育実践の理解	14. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		15. 教育実践の理解	15. 教育実践の理解	15. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
15. 教育実践の理解	15. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		16. 教育実践の理解	16. 教育実践の理解	16. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
16. 教育実践の理解	16. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		17. 教育実践の理解	17. 教育実践の理解	17. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
17. 教育実践の理解	17. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		18. 教育実践の理解	18. 教育実践の理解	18. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
18. 教育実践の理解	18. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		19. 教育実践の理解	19. 教育実践の理解	19. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
19. 教育実践の理解	19. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		20. 教育実践の理解	20. 教育実践の理解	20. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
20. 教育実践の理解	20. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		21. 教育実践の理解	21. 教育実践の理解	21. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
21. 教育実践の理解	21. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		22. 教育実践の理解	22. 教育実践の理解	22. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
22. 教育実践の理解	22. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		23. 教育実践の理解	23. 教育実践の理解	23. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
23. 教育実践の理解	23. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		24. 教育実践の理解	24. 教育実践の理解	24. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						
24. 教育実践の理解	24. 教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	教育実践の理解	1-2-3-4-5	項目の自己評価平均：_____点					
		25. 教育実践の理解	25. 教育実践の理解	25. 教育実践の理解	1-2-3-4-5						

③ 1年次の学校訪問

岡山大学や玉川大学では、1年次にその他の教職課程認定学部の学生が学校を訪問する取り組みを行っていた。

岡山大学では、学生がこれまで生徒として過ごしてきた母校を1日訪問するもので、始業から終業までの時間、高校に滞在し、「授業観察・学級観察」と「恩師へのインタビュー(1時間程度)」を行う。まずは教職の現実に触れ、その実際を見ることを重視しているため、学生の取り組みを高校側に評価してもらおうことはしない。

母校訪問の実施に際しては、学生自ら高校側とアポイントメントを取り、訪問の趣旨説明や訪問日程の確定等を自力で進めることが求められている。また、母校実習後には母校訪問報告書を作成するとともに母校への御礼状を作成、送付する。更に、母校訪問事後指導を行い、作成した母校訪問報告書を用いながら、自らの経験を他者に発表したり、他者の発表を聞く活動を行う。

母校訪問自体は単位化されていないものの、2年次以降に開講される必修科目「教職論」の履修要件となるもので、教職課程を履修する学生が最初に取り組むプログラムとなる。母校訪問は、安易な気持ちで教職課程を履修するのではなく、早い段階で教職の現実に触れながら、真摯な気持ちで教職を目指す志向性を自ら育めるよう、その機会を与えることを目的として設定された。

岡山大学が平成22年度入学生の全学教職課程履修者を追跡したところによると、1年次の全学教職オリエンテーションに受講した275名が、3年次の教育実習を履修した時点では120名に減少していた。すなわち約56%が教職課程の履修を中断若しくはリタイヤしたことになる。履修者が大幅に減少したのは、1年次の夏季休業中に実施する母校訪問が始まる前の時点であり、母校訪問後の履修継続率は非常

に高いことも分かった。学生に対する意識調査の結果からは、母校訪問前後にリタイヤした学生のうち、27.8%はそもそも教職を目指していないことも分かった。

教員免許取得を志す学生の中には、将来に対する保険として教員免許状の取得を漠然と考えている層が含まれているが、母校訪問を実施することにより、そういった層の履修が減少していた。一方で、母校訪問後の事後調査から「母校訪問が充実していた」と答えた学生は90.0%、「母校訪問に取り組んでよかった」と答えた学生は85.2%であり、教員を志望する多くの学生が母校で良い体験に恵まれ、このプログラムを肯定的に評価していることが分かった。

一方、玉川大学では教職課程受講者約700名に対して、1年次の11月中旬(教育学部は7月)に参観実習が行われる。教育ボランティア、教育実習に先立ち、教える立場、教師の目線から、学校の一日を体験することで、学生の教育現場への理解を深め、教職に対する自覚を促すとともに、進路選択の機会を与えることを目的として実施している。近隣の市教育委員会に依頼し、その管轄下の公立小学校・中学校を受け入れ校とし、1校あたり5~10名の学生が参観する。

参観実習にあたって事前指導が行われ、各受け入れ先の校長に地域の特徴、教育内容、学校の特色、参観実習にあたって注意すべき点について講話を行ってもらう。

参観実習当日は、8時に実習校に集合し、校長、教頭による学校紹介及び講話終了後、児童・生徒への紹介を行い、午前中は授業参観、給食、昼休み、午後は総括指導(質疑応答を含む)という流れで各校において進められる。参観実習終了後は、報告書を作成し、実際の教育活動、教師の任務、児童・生徒の様子、学校の雰囲気、環境、今後この参観実習をどう生かすのかについて記載し、引率教員の添削後、教師教育リサーチセンターより受け入れ校に送付する。

玉川大学では、教育学部以外の学部においても教員になりたいという高いモチベーションを持って入学してくる学生が多く、参観実習で学校現場を体験することによって、教員や学校に対する意識が深まり、教員になりたいというモチベーションが更に高まる効果も実感されている。

なお、全学的な規模で参観実習を運営するためには、組織的な体制の整備が必須になってくる。例えば、実習でトラブルがあった場合、それぞれの学部で連絡が来ると、情報がまとまらず肝心の対応が後手に回る恐れがある。また、受け入れ校からしてみれば内容等によって、担当者、連絡先が異なるというのは受け入れ業務の煩雑化につながる。このために、教師教育リサーチセンターに窓口が一本化され、学生に問題があれば、窓口から所属する学部の担当に円滑に連絡が行くように組織されている。

また、700名もの学生が参観実習を行うためには、7~80校の受け入れ校を開拓しなければならない。そのため、近隣の5市と教育連携協定を結んでおり、連携している市教育委員会との間に連絡協議会を設けたり、教員養成だけにとどまらず、現職研修の施設提供や校内研修会への講師派遣、教員免許状更新講習等の開設等について、教育委員会と大学の両者が相互に恩恵を受けられる関係になるよう、連携を深めている。

更に、7~80校の受け入れ校に対して、全ての学部の教員が参観実習の引率を行う。直接教職を担当しない教員も引率し、学生と一緒に学校現場を参観するため、おのずと教職について理解が深まり、教員に対してFD活動の一環としても機能している。

#### ④ 教職実践演習における取り組み

前述のとおり、各大学では教職実践演習の実施が契機になって、教職カリキュラムの改善・改革に取り組んでいたケースが多かった。教職実践演習の実施についての、各大学での特徴的な取り組みを紹介する。

教職実践演習の指導教員については、平成 18 年答申で「教科に関する科目の担当教員と教職に関する科目の担当教員が、学生の情報を共有するとともに、適切な役割分担と緊密な連携の下に、授業計画の作成や授業の実施、学生の指導や評価にあたる等、両者が共同して、科目の実施に責任を持つ体制を構築することが重要である」とされている。

山口大学では、教職実践演習を 3 つの段階に分けて実施していた。第 1 ステップでは、教育学部附属教職実践センターの教員が担当して講義やグループ討論を行う。第 2 ステップでは免許種別クラスに分かれて、現職の県内の小中高等学校の教員を招き、現代的な教育課題についてディスカッションを行う。第 3 ステップでは、教科別に分かれて各学部・学科の担当教員の元で模擬授業や指導案作り等を行い、教科の指導力について最終確認を行う。このように学部横断的な教員養成の取り組みが行われている。

愛媛大学でも同様に、教職系教員が実施する回、外部講師を招いて講話を行う回、教科教育の教員が実施する回に分かれており、一部の授業には、その他の教職課程認定学部の教員も参加している。

岡山大学では、教職実践演習をそれぞれの教職課程認定学部の教科担当の教員と教師教育開発センターに在籍している教職担当の教員のチームティーチング形式で行っている。授業に際し、教科担当と教職担当の教員が 15 回の講義の内容を検討し、授業を行っている。また、信州大学でも同様に教職教育部と各学部が共同して授業を実施する形式を取っている。

また、岡山大学や山口大学では、教職実践演習を免許種で分けて開講している。様々な教科を専門とする学生がともに講義を受けることで、免許教科の専門性を深めるだけでなく、各教科の視点に学ぶ機会を保証している。一方、玉川大学では教職実践演習を教科で分けて開講している。同じ教科を取得しようとしている学生が、教育学部も含めて一堂に会して受講することで、様々な学生の多様な専門性に学ぶ機会を保証している。

このように、教員養成学部とその他の教職課程認定学部の学生と一緒に学ぶことで、教職志向の学生と高い専門性を持つ学生が互いに切磋琢磨し、刺激を受け合う環境ができることになる。これも総合大学の利点と考えられる。

宇都宮大学では、教職実践演習の 1 時間分を附属学校の PTA 会長の講話に充てている。保護者の立場から学校や教員がどのように見られているのか、期待されているのかについて説明してもらい、保護者とのコミュニケーションのあり方について理解を深める機会にしている。

愛媛大学では、教職実践演習を通じて知識・技能等を点検した上で、不足していると判断された場合に、それを補う機会を提供するため、e ラーニングを用いた補充学習の開発を行っている。そもそも、教職実践演習とは学生が身につけた資質能力が、教員として最低限必要な資質能力にまで到達したかを最終的に確認するものである。教職実践演習の趣旨に立ち返れば、教職実践演習が最終ゴールではなく、不足している知識や技能をいかに補充するかの検討が重要と考えられる。



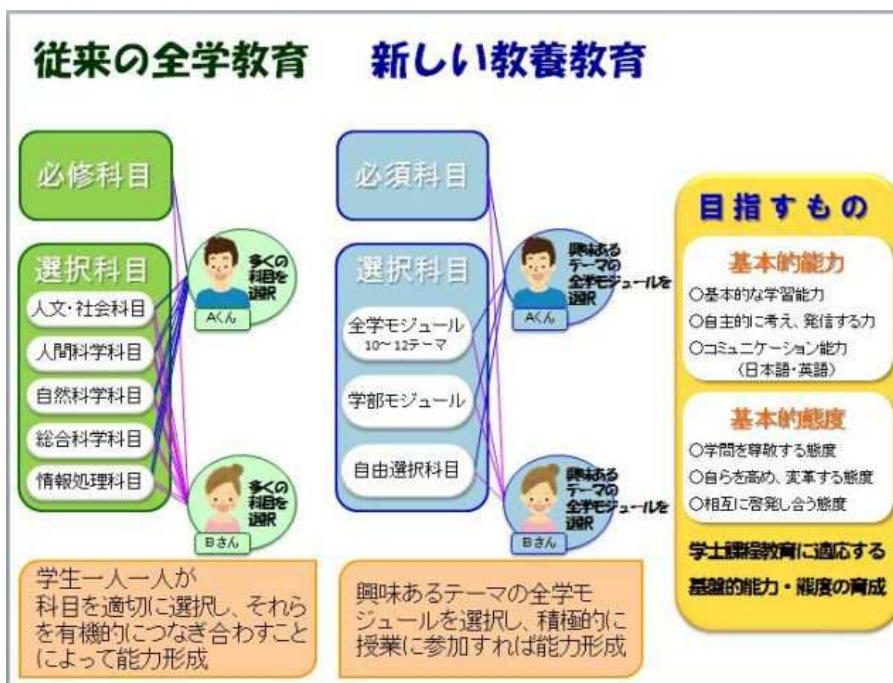
## ⑤ 副専攻制の導入

長崎大学では、平成 24 年度に教養教育カリキュラムを一新し、従来のように様々な科目から授業を選ぶのではなく、現代的な課題となっているテーマのもとに集められた 8~9 の授業科目群（モジュールと呼ぶ）の中から興味のあるモジュールを一つ選び、それらを学習することによって、そのテーマに関する多面的な見方、考え方が身につけられるモジュール方式に変更した。自分の専門分野とは異なるモジュールを選ぶことで、いわば副専攻制と同様に、2 つの専門分野の資質を身につけることができるようになる。

教職科目についても、「教育と社会」というモジュールとして提供されている。モジュールとして開講されている科目以外にも自由選択科目として単位を取得しなければならないものの、学生の負担を過度に増大させることなく、教養教育の中で無理なく単位が取得できるようになっている。

このモジュール方式の大きな特徴は、モジュールを受講する 80~90 名の学生と担当教員団 8~10 名が、学びの共同体を形成し、1 年次後期から 2 年次終了までの 1 年半の間、選択したテーマの学修を継続して行うことにある。モジュールは、モジュール I とモジュール II に分かれており、モジュール I は基本的に関わる内容を含んだものとなっており、学生全員が受講する。モジュール II では更に細分化されたテーマごとにクラスが編成され、その中でディスカッションや与えられたテーマに対して学生が自ら学んで討論し発表する、アクティブ・ラーニング型の授業が行われる。学生はモジュールを通して、興味を持った分野に対して専門的な知識を身につけると同時に、自ら考え、学び、関わり、表現する力を身につけていくことができる。

図表 3-28 モジュール方式の概念



また、近畿大学法学部では、教員免許取得希望学生の負担増という課題に対応するため、教職課程の「教職に関する科目」を卒業単位に含めることができる教育副専攻プログラムを設置した。

### 3.2.2. 全学的な教員養成カリキュラムに関する課題

各大学に、全学的な教員養成カリキュラムを策定、運用する際の課題についてヒアリングを行った。ヒアリングの概要について以下に整理した。

図表 3-29 全学的な教員養成カリキュラムに関する課題についてのヒアリング概要

区分	ヒアリングの概要
カリキュラムの統一	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全学的な教員養成カリキュラムがない。その他の教職課程認定学部のカリキュラムは、教育学部が作っているカリキュラムを元としている。</li> <li>・各学部で免許を取得できる教科が異なるため、共通部分が少なく、その他の教職課程認定学部と教育学部で一律的なカリキュラムを作ることは難しい。</li> <li>・教科専門科目に関し、教員養成学部が求めるものとその他の教職課程認定学部が求めるものでは専門性や到達目標が異なる。</li> <li>・教職実践演習に関して、教員養成学部で行うものとその他の教職課程認定学部で行うものとは、密度の違いがある。</li> </ul>
時間割の調整	<ul style="list-style-type: none"> <li>・専門科目を優先し、教職科目は集中授業や土日にする等、バッティングしないよう時間を調整している。単位を落としてしまうと教職科目が取りにくくなるので、調整に非常に苦労している。</li> <li>・学部の数や教職志望の学生数の規模が大きいため、時間割調整に苦慮している。対応としては、早い段階で時間割を仮確定させて、他学部に提示しているほか、学生に対しては、開講している授業数を多くすることで、選択肢を増やして対応している。</li> </ul>
教員の負担	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教職系の教員の負担が多くなってしまう。教職大学院や教員免許更新講習等もあり、それぞれ非常に労力がかかる。カリキュラムの調整に関する教員の負担は大きい。</li> <li>・系統的な内容構成を図っていかねばならないが、嘱託の講師の教員が担当して、教育学部の教員が担当しない場合もあるので、授業内容を細かく調整できない。</li> <li>・教職科目は人が足りない。</li> </ul>
教育実習先の確保	<ul style="list-style-type: none"> <li>・附属学校園が教育学部附属のため、その他の教職課程認定学部は利用できない。</li> </ul>

教員養成学部とその他の教職課程認定学部の教職カリキュラムの統一について、課題と感じている大学があった。教員養成学部とその他の教職課程認定学部では求められる専門性が異なる。大学の状況によっては、教員養成学部の有する資源や機能の全学的活用が必ずしも進まない現状が明らかになった。

また、時間割調整について課題を感じている大学が多かった。特に、教職課程認定を受けている学部数が多いほど、全学的な調整は難しい。開講科目自体を増やすという対応をしている大学もあったが、教員の負担が更に増加することを考えると、根本的な解決は難しい。



全ての学生に対して質の高い教職教育を提供するためには、どうしても人的コストがかかる。教職実践演習等、比較的負荷が高い科目は主に教職系の教員が担当することが多く、一部の教員への過度な負担がかかっている。

### 3.3. 教職科目や教科専門科目に関する教員の配置について

平成24年答申では、「教科に関する科目については、学校教育の教科内容を踏まえて、授業内容を構成することが重要である。そこで、『教科に関する科目』担当教員と『教職に関する科目』担当教員とが共同で授業を行う等、教科と教職の架橋を推進する等の取り組みが求められる。」とある。そこで、その他の教職課程認定学部における教職科目や教科専門科目に関する教員配置の現状についてヒアリングを行った。

その結果、多くの大学では、教職に関する科目を全学的教員養成組織や教員養成学部の教員が担当していたが、教科に関する科目は各学部が担当して教員を配置しており、教科と教職の架橋を推進する取り組みはあまり行われていないことが分かった。

しかし、教職実践演習については、教職に関する科目の担当教員と教科に関する科目の担当教員が共同で授業を実施する等の取り組みをしている大学が見られた(99ページ参照)。

教職科目や教科専門科目に関する教員配置についての特徴的な取り組みを以下に整理する。

図表 3-30 教員配置に関する特徴的な取り組みについてのヒアリング概要

区分	ヒアリングの概要
教職実践演習	<ul style="list-style-type: none"> <li>元校長や教育委員会経験者が授業に参画している。</li> <li>教職系の教員が実施する回、外部講師を呼んで実施する回、教科教育の教員が実施する回に分かれており、一部の授業で教育学部以外の教科専門科目の先生も参画してもらっている。</li> <li>教職実践演習については、教職部とそれぞれの学部共同で実施している。各学部の教員の教職に関する興味意識も向上している。</li> <li>教職実践演習の第3ステップでは、各学部の担当教員が自分の学生の模擬授業や指導案作りに関わっている。</li> </ul>
教職に関する科目	<ul style="list-style-type: none"> <li>教職実践演習や教育実習の事前指導で教職科目の担当教員と共同授業を行っている教科専門科目の担当教員もいる。</li> <li>教職科目については、全学的教員養成組織の専任教員が実施を担当している。教科指導法については、教職に関する科目の担当教員と、教科指導に興味関心を持つ教科専門科目の担当教員が共同で実施している。</li> </ul>

#### 3.3.1. 教員配置に関する課題

教職科目や教科専門科目に関する教員配置に関する課題についてヒアリングを行った。ヒアリングの概要について以下に整理する。

図表 3-31 教員配置に関する課題についてのヒアリング概要

区分	ヒアリングの概要
教科の視点	<ul style="list-style-type: none"> <li>教科専門科目担当教員からの指摘が必要。教科の専門家としての視点から指摘をしてもらいたい。</li> </ul>
授業実態の把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>その他の教職課程認定学部における教職に関する科目は非常勤講師が担当しているので、授業実態を把握することが難しい。</li> </ul>
学部数や地理的な問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>学部数が多いので、複数の学部を共同で実施したりして、調整している。</li> <li>キャンパスが分かれている中で、教員配置を行うのが難しい。</li> </ul>

教職に関する教員と教科に関する教員との共同授業が、教員養成の質向上につながることに関し、各大学はその重要性を認識していたが、その他の教職課程認定学部に関しては実現が困難である様子が明らかになった。

また、大学によっては、その他の教職課程認定学部の教職に関する科目を非常勤講師が担当していることもある。その場合、授業内容の把握が困難で、統一的な教職カリキュラムに基づいた授業の実施が難しいこともある。

### 3.4. 教職課程に関するFD活動について

平成24年答申では、「教員養成系以外の課程における教科に関する科目については、全学的組織である教員養成カリキュラム委員会等の組織を活用し、担当教員に対し、教職課程の科目であることを意識して展開することを徹底することが必要である。」と示されている。教員養成の質向上には、教科に関する科目の担当教員に対して、教職課程の科目であることへの意識付けが欠かせない。

そこで、教職課程に関するFD活動(教職課程の科目であることへの意識付け)に関し、各大学の特徴的な取り組みと現状や課題についてヒアリングを行った。

#### 3.4.1. 教職課程についてのFD活動に関する特徴的な取り組み

ヒアリングの結果、教職科目担当教員に対して教職課程について意識を深めてもらう特効薬的な取り組みは見られなかった。いくら教職課程について研修会や講演会等を開いても、対象とする教員に参加する意思がなければ価値がない。むしろ、継続的な情報提供等を地道に行うことで、長期的に意識改革を図っていく取り組みが多く見られた。中でも、教職実践演習や履修カルテの運用等を通して教員の意識改革をしていくという意見が多かった。これらの特徴的な取り組みを以下に示す。

##### ① 教職実践演習や履修カルテの運用

99ページの「教職実践演習における取り組み」で示したように、教職に関する科目の担当教員と教科に関する科目の担当教員が共同で教職実践演習を実施する事例が見られたが、その際の、授業の内容構成の検討、授業の実施、振り返り等が契機となって、その他の教職課程認定学部担当教員への意識付けがなされたという声が多く聞かれた。

教職実践演習の新設に際しては、各学部を巻き込んで全学的な議論を行い、内容を検討した大学が多かった。文部科学省等から講師を招いて説明会を開いたり、パネルディスカッションやシンポジウムを実施したりする等、各種のイベントを通じて教職実践演習について考える機会を設けていた。

このように教職実践演習の実施は、全学の教員にとっても強い意識付けとなっていた。

また、履修カルテを各学部の指導教員がチェックしている例も多く、担当教員にとって教職課程への理解を継続的に深められる機会となっていた。

##### ② 教育実習等の実施

教職実践演習と並んで、教育実習等現場への訪問の機会が担当教員に対するFD活動となっていると指摘している大学が多かった。玉川大学では1年次の参観実習の引率に全学部の教員が総動員される(97ページ参照)。教員も学生と同じように学校現場での一日を体験し、校長等の講話を聴くことによって、おのずと教育現場への理解が深まり、教職課程受講学生への指導に関する意識が高められる。

その他の大学においても、指導学生が教育実習に行った際には、各学部の担当教員にも可能な限り参加してもらうよう依頼しているケースも多かった。

### ③ 教員免許状更新講習の実施

教員免許状更新講習は必ずしも教員養成学部の教員のみが担当するものではなく、特に教科指導・生徒指導その他教育の充実に関する事項(選択領域)の講習は、教員養成学部以外の教員が担当している場合も多い。教員免許状更新講習を担当した教員からは、学校現場の教員と接する機会が増えて良かったという声が多く、教員免許状更新講習の実施を通じて教職課程に関して理解を深めたという教員も多かった。

### ④ シラバスの確認

愛媛大学では、その他の教職課程認定学部で開講される教職課程認定を受けている科目について、その旨をシラバスに記載するよう働きかけており、教科専門科目を担当する教員に対して、自らが担当する科目が教職科目として開講されていることに対する意識付けを行っている。

玉川大学でも同様に、教職課程の質を維持・向上させるために、教職科目については全学でシラバスチェックが行われている。教職に関する科目、教科に関する科目については教師教育リサーチセンターが内容を確認し、それぞれ最終的な審査を通るまで、担当教員に書き直しを依頼することもある。

シラバスへの記載内容の確認を通じて、一つ一つの授業の質を担保するとともに、目指す教師像の下にそれぞれの授業が構成されるよう、全学的教員養成組織が責任を持って確認することで、各教員の担当する科目が教職課程の科目であることが意識されるようになっている。

### ⑤ FD・SD研修会の実施

教職に関して理解を深めてもらう対策として、最も基本的な取り組みが研修会の実施と考えられる。

岡山大学では、教師教育開発センターが各教職課程認定学部からの要望に応じて、教職課程FD研修会を実施している。また、各種フォーラムや講習会を企画・実施し、全学的に教員養成に関する教員への意識づけを図っている。

また、教育学部以外の教員に対してできるだけ効率的に教職課程への意識付けを行うため、新任教員に対するFD講習会の中で教職課程に関する説明を計画している大学もあった。

玉川大学では、毎年2回程度、教職課程FD・SD研修会を実施しているが、この研修会には、教員だけでなく事務職員も一緒に参加する。3.1.3で示されたように、教職課程の運営は教員のみで行われるものではなく、事務職員が存在が重要である。教員だけでなく、職員も同様に教職に対する知識を身につけ、その意識改善を図る機会を用意することは、教職課程の質の向上にとって重要である。

### ⑥ 全学的教員養成組織の働きかけ

多くの大学では、全学的教員養成組織の業務を通じて、各学部の教員に対して意識付けを行っていた。

様々な学部の担当者が集まる教職委員会等では、組織の位置付けを説明する中で、課程認定を受けている学部・学科自身が主体となって教職課程を運営していかねばならないことを継続的に意識づけたり、全学的教員養成組織の教員とその他の教職課程認定学部の教員との意見交換の場を増やす等、積極的なコミュニケーションを図ったりして、少しずつ教職課程についての意識付けを行っていた。

岡山大学では、教職課程の理念や教師教育開発センターの役割を理解し、4年間の見通しを持つことを促すために、教職課程履修ハンドブックを刊行した。ハンドブックの作成・編集を通じて得られた最大の成果は、それぞれの学部の教務学生係担当者が教職課程の履修指導に関わって独自に蓄積したノウハウを共有できた点である。センターが中心となって各学部と連携してハンドブックを作成することは、編集作業に携わる教職員にとってFD・SDを推進する機能を果たしたといえる。

### 3.4.2. 教職課程に関するFD活動の課題

各大学に、教職課程に関するFD活動の課題についてヒアリングを行った。ヒアリングの概要について以下に整理する。

図表 3-32 教職課程についてのFD活動に関する課題についてのヒアリング概要

区分	ヒアリングの概要
その他の教職課程認定学部の教員の意識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育学部以外の教員は、自分の担当している科目が教員免許のための単位かどうか、意識していない。教職課程に関わっていることの意識は低い。</li> <li>・FD活動は進んでいない。教科専門科目の担当教員は自分の科目が教職課程の一環であるという意識が比較的低い。</li> <li>・数字を出さないと先生方に見向きもされない。各学部でそれなりの教員就職者数がある、初めて説得力も出てくる</li> <li>・他学部の意欲は教員採用者数と比例している。ある程度出口として確かなものでなければ、教員の意識の向上は難しい。</li> <li>・その学部学科の就職先の一つとして、「教員」が明確に意識されると、学部の教員の意識も大きく変わってくる。その意味でも、教員採用試験対策は重要。</li> </ul>
コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員がお互いの授業の内容について意見することはおこがましいという思いがある。</li> </ul>
効果的なFD活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特別な講演会を実施しても、来る人はある程度限定されてしまう。</li> <li>・教職課程委員会の委員の先生方の意識が変わったのは認識しているが、学部には教員がたくさんいるので、全体に広めるのがなかなか難しい。</li> <li>・持続的に高い意識を持ち続けるのは難しい。</li> </ul>
全学的組織	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全学の教員養成に目を光らせていて、教職課程について間断なく言い続ける組織がないとFDは実現できない。それは教員養成学部ではできない。</li> <li>・全学的な組織ができたからこそ、教職に関する意識が低くなってしまいう側面がある。教職については丸投げで良いと思ってしまう。</li> </ul>

教職課程に関するFD活動とは、担当教員に対する教職課程の啓蒙活動に他ならない。ヒアリングを実施した大学の中でも、その他の教職課程認定学部について、自らが担当する科目が教職科目かどうかさえ認識していない教員もいるという意見が散見された。

一方、教員の意識は、学生の就職先として教職が認知されているかどうかによるという意見も多数あった。全学的な教員養成カリキュラムの改革、教員採用試験対策等の教職支援活動を継続的に行うことによって、教員養成の質を高めることが、結果的に教員の意識の向上につながることを示唆された。

教職課程について意識を深めてもらうための具体的な FD 活動についても課題が見られた。教科に関する科目を担当している教員に対して、それぞれの教員が担当する科目についてなかなか意見しづらいというコミュニケーションの問題や、研修会や講演会等を行っても出席者が限定されてしまい、本当に FD が必要な教員に対しては影響力を及ぼせないという課題が挙げられた。

また、教員養成カリキュラム改革や組織改組等の外的要因がきっかけで教職課程について意識が深まったとしても、一時的な影響にしかならず、持続的に影響を及ぼしえないという意見があった。全学的かつ継続的に情報発信し続けるためには、常設型の全学的教員養成組織を設け、FD に関する取り組みを行うことが必要とされる。

一方、教職課程を全学的組織に移管してしまうことで、各学部の責任が放棄されてしまう可能性があり、全学的な組織の存在が、むしろ教職に関する意識の低下を招くという意見もあった。しかし、学部に応じた高度な専門性を兼ね備えた教員を育成するという開放制の原則に鑑みると、全ての教職科目を全学教員養成組織が担うことは不可能であり、課程認定を受けている学部の自覚が重要である。各学部の主体的な教員養成を支えることに重点を置いた全学的教員養成組織のあり方が望まれる。

### 3.5. 教職支援活動について

その他の教職課程認定学部の教員免許取得志望の学生は、自分の周りに教職を志している仲間が少なく、教職について相談できる相手が限られる。そのため、全学的教員養成組織の持つ機能として教職相談は特に重要である。各大学の教職相談窓口では、学校教員や管理職を経験した現職経験者を配置し、採用情報の提供、教職に関わる相談、論作文の添削や面接練習等を提供していた。ここでは全学的な教職支援活動に関する特徴的な取り組みについて、以下に示す。

#### ① 教職相談

岡山大学では、全学の教職希望者を対象にした教職相談室を開設している。3名の校長OBが担当しており、教員採用試験情報の提供、教科書や指導書等教職関連資料の提供、教員採用試験に向けた論作文の添削、個人面接・模擬授業・ロールプレイングや場面指導等の教職支援活動を行っている。教職支援室を訪れる学生は年間に述べ4500人程度で、10回以上訪問した学生は1次試験を100%突破し、20回以上訪れた学生は100%教員採用試験に合格しているという統計情報があるほど、効果を上げている。

また、教職相談室自体は教育学部内にあるが、その他の教職課程認定学部からも利用しやすいよう、メールや専用サイトから情報を配信する「教職ナビ」も運営しており、教職課程履修者向けの教務関連情報、教員採用試験情報、教員・講師等の募集情報、スクールボランティアや各種イベント情報等の提供を行っている。

図表 3-33 岡大教職ナビの紹介パンフレット



愛媛大学では、全学の学生に対して教職支援ルームを開設している。元小学校教員でPTA関係者の教育支援者1名が担当しており、教職に関する情報の提供等を行っている。学生支援に用いる教職支援ル



ームは3室あり、教職支援ルーム1では、教科書、学習指導要領、教師用指導書、教育ジャーナル等の教育関係雑誌、教材DVD、教育実習のビデオ、教員採用試験の問題集等を取りそろえ、自主学習のできる場所になっている。教職支援ルーム2は、教材ソフト、パソコン、そして画用紙などの文具を備え、教材・教具の作成や分析的な能力を高めるための部屋、教職支援ルーム3は、教育実践活動の事前準備や事後の省察、採用試験の集団面接等を行うための部屋になっている。

教職支援ルームは教育学部内にあるが、教職支援ルームは教育学部棟1階の大講義室に近い場所に設置されている。教育学部以外の学生も大講義室で開講される教職科目を受講するため、その通りに配置し、教育学部以外の学生が利用しやすいような配慮がなされている。

図表 3-34 教職支援ルームの活動風景



信州大学教職教育部では、教育学部以外の5学部の教職を目指す学生のために、教職相談室を設置し、個別面談や教職ガイダンスを実施するとともに、教員採用試験のための小論文指導や模擬授業の指導等の支援を行っている。信州大学では4つのキャンパスに学生が分かれているが、どのキャンパスでも教職相談の機会が得られるよう、特任教員を配置してそれぞれのキャンパスで最低週1回は教職相談を開設している。また、教職科目の授業の前後でも教職相談を受け付けているため、どのキャンパスでも週3回は学生が相談できる体制になっている。

## ② 学生の自主的な活動の支援

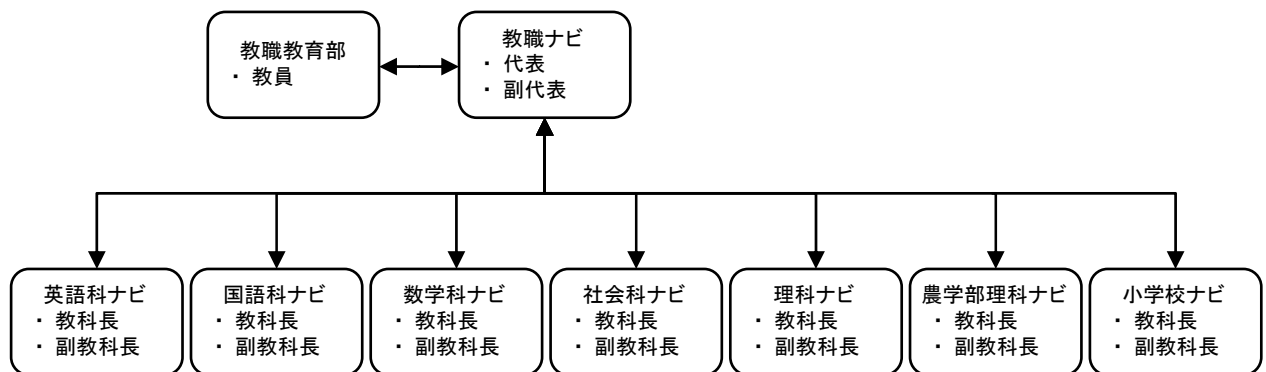
島根大学では、水曜日の午後に学生が集まって情報交換を行う水曜倶楽部という取り組みが行われている。自主的に集まった学生に加えて教職に関する科目の担当教員も参加し、教職に関する情報交換や意見交換を実施したり、OBの現職教員に現場の現状について話をしてもらい機会を作り、教職に対する啓蒙的な活動や学生相互の交流を図っている。教育学部以外の学生は周りに相談できる相手が少なく、指導教員も教職に詳しくない。水曜倶楽部等の活動を通じて、不安を解消したり、教育学部の学生を含めて情報交換ができる機会は重宝されている。

近畿大学では、教職ナビという教職を目指す学生の自主的サークルがあり、各学年100名前後の学生が参加している。教職ナビは教科ごとに分かれて、それぞれのナビごとに模擬授業や試験対策、ディス

カッション等を行っている。教職ナビには、OBの現職教員も積極的に支援しており、合格体験談を語ったり、宿泊学習会では一般教養や専門教科の講師を務めたり、模擬面接では教員とともに面接官として指導助言を行っている。教職教育部は教職ナビに対して、指導支援、会場借用等の面で積極的に支援を行っている。

教職ナビの有効性は顕著で、毎年、同大学における教員採用試験合格者のうち、教職ナビ参加学生の占める比率は90%前後に達している。教員になるためには、組織として支援することも重要だが、学生自身がモチベーションを維持し、努力しなければ良い成果は期待できない。自主サークルの中で学生が主体的に学習し合う中で、大学も積極的に支援するという関係が有効に機能している好例だといえる。

図表 3-35 教職ナビの組織図



※代表、副代表、教科長、副教科長はすべて学生が担当している

### 3.6. 学校、教育委員会等との地域連携について

多くの大学では、地域の教育委員会との間に連携協力協定を結び、相互に協力して教員の資質・能力の向上や教育上の諸問題に対応するために、相互に連携する体制を構築していた。また、それらの枠組みの中でスクールボランティア活動、インターンシップ等の学生と地域をつなぐ活動や、地域の教育上の課題に対応した取り組み等が行われていた。

大学が新しい取り組みを行う際、教育委員会と強い連携体制を構築することはその推進を図る上で極めて有効となる。この点、大学へのヒアリングでも、教育委員会や現場の学校との連携の重要性が強調された。地域や社会の要請に応える教員養成を進める上で教育委員会との密接な連携は欠かせない。また、教員養成カリキュラムの中では、実践的指導力を身につけるために、学校現場での多様な経験が求められており、やはり教育委員会の協力が必要となる。

#### 3.6.1. 学生に対する教職への意識付けや実践指導力を養成する特徴的な取り組み

地域の学校や教育委員会と連携して行われた、教員を志望する学生に対する教職への意識付けや実践指導力を養成する等の特徴的な取り組みについて、以下に示す。

##### ① 教育実習

平成 18 年答申では、「教員養成系大学・学部については、附属学校における実習が基本となるが、一般の学校における実習も有意義である」と示されている。山口大学教育学部では、3 年次に附属校で行う教育実習の他に、県教育委員会との協力関係の下、県内の公立学校を訪問して学ぶ機会が多く用意されている。1 年次前期には公立学校を参観し授業参観等を行う「協働実践基礎」が実施され、4 年次には委託実習として、県内の公立学校への 2 週間の教育実習が実施されている。

一方、その他の教職課程認定学部の教育実習は学生の母校で行われることが多く、平成 18 年答申で「母校実習はできるだけ避けるように」と示されたにもかかわらず、その他の教職課程認定学部の学生の実習校の確保はあまり進んでいないのが現状である。実習校の確保は、全学的な調整を進めた上で地域の教育委員会や学校等と協議していくことが不可欠であり、今後の課題となっている。

山口県教育委員会では、教育実習指定校制度と呼ばれる取り組みを行っており、平成 26 年度は県立高等学校 16 校を指定校として県内外の教職志望の学生を受け入れている。教育委員会として実習校を指定し、教育実習生の受け入れ態勢を整えることは、その地域における教員養成の質を高める上で非常に有意義な取り組みと思われる。特に、指定校の中には商業、工業等の専門高校が多く含まれており、自分の出身高校とは異なる規模、異なる学科を有する高校での特色を生かした効果的な教育実習の実施が期待される。

図表 3-36 教育実習指定校制度 募集リーフレット

「教員の輝」を育てる山口県教育委員会の取組

やまやちで教員になる力を培う

## 教育実習指定校制度

**教員をめざすみなさんが  
自信をもって教壇に立つために!**

学校を取り巻く環境が大きく変化する中、新任の先生に対する期待も大きくなっています。こうした中、教員をめざす皆さんが、教育実習において多様な経験を積むことにより自信をもって教壇に立つことができるよう、教員に求められる実践的な指導力を身につけることを目的として実施するものです。



**1 対象者** 教員になることをめざして教育実習を行う者

**2 実施時期** 平成27年5月又は6月

**3 指定校**

山口県立周防大島高等学校	比島郡周防大島町	山口県立山口農業高等学校	(山口市)
山口県立宇部総合高等学校	(宇部市)	山口県立宇部南高等学校	(宇部市)
山口県立宇部工業高等学校	(宇部市)	山口県立宇部南高等学校	(宇部市)
山口県立新井興工高等学校	(新井市)	山口県立小野田工業高等学校	(山崎/新井市)
山口県立新南陽高等学校	(新南陽市)	山口県立長府高等学校	(下関市)
山口県立徳山工業高等学校	(徳山市)	山口県立下関工業高等学校	(下関市)
山口県立政府西高等学校	(西府市)	山口県立大津緑洋高等学校	(長門市)
山口県立政府興工高等学校	(西府市)	山口県立萩興工高等学校	(萩市)

※ 各指定校の特色等については各学校のWebページを参照してください。

**4 申込期間** 平成26年6月9日(月)～9月19日(金)  
※ 申込みは、教育実習実施予定年度の前年度ですので注意してください。

**5 申込み・問い合わせ先** 山口県教育庁教職課 人事企画班  
〒753-8501 山口市瑞穂町1番1号  
電話 083-933-4550 e-mail: [a50000@pref.yamaguchi.jp](mailto:a50000@pref.yamaguchi.jp)

※ 詳しくは、山口県教育庁教職課 Web ページをご覧ください。

## ② スクールボランティア・インターンシップ

ヒアリングでは、スクールボランティアやインターンシップを通じて、学校現場の活動に参加し、実践指導力を育成する取り組みが多数あった。スクールボランティアやインターンシップにおける各大学の特徴的な取り組みについて、以下に整理する。

### (ア) スクールボランティアビューローの設置と活動

岡山大学では、教師教育開発センターにスクールボランティアビューロー(学生や学校園等のためのスクールボランティアに関する総合窓口)を設置し、県や市の教育委員会と連携し、活動依頼情報の収集、学生への情報提供の実施、また学生の要望に応じてマッチング支援を行っている。

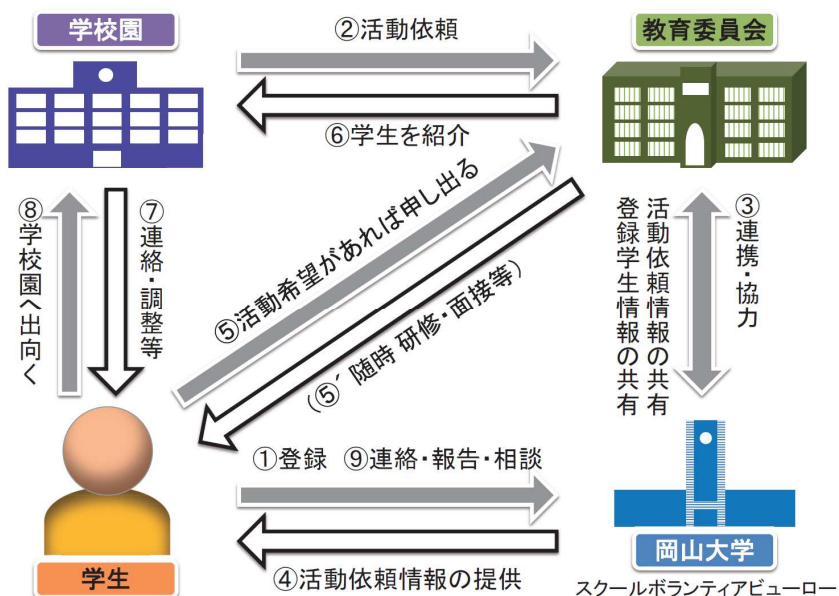
岡山県では、岡山市教育委員会が主宰する「学校支援ボランティア制度」や岡山県教育委員会が主宰する『「教師への道」インターンシップ」事業等の学校ボランティア活動が行われている。スクールボランティアに参加したい学生は、スクールボランティアビューローにボランティア学生として登録し、毎年4～5月ごろに開催されるスクールボランティア説明会に参加し、活動に取り組むための事前研修を行う。ボランティア登録した学生全員にはボランティア活動保険がかけられるので、万が一の事故に備えて保険が適用されるようになる。

教育委員会や学校園等からのボランティア活動依頼情報は、ビューローや各学部の掲示板等に掲示されるとともに、教師教育開発センターのホームページや教職ナビ(109ページ参照)で配信される。学生は各自でボランティア活動を探し、条件が合えば活動を行う。

スクールボランティアビューローでは学生スタッフも活動しており、年度始めに教育委員会・学校園の協力を得て、「スクールボランティアフェア」を開催し、ボランティア事例集の作成にも取り組んでいる等、学生のボランティア参加の後押しをしている。

スクールボランティアは、教職を目指す学生にとっては現場の普段の状況を体験する良い機会となっており、長期的に活動することから、限定的な期間に行う教育実習等とは違った大きな効果を持っているといえる。

図表 3-37 岡山大学におけるスクールボランティア活動実施の流れ



### (イ) 学校ボランティアの単位化

千葉大学では、教員養成開発センターが調整窓口となって学校ボランティアを実施しており、千葉県や千葉市等と連携し、学校での学習支援、生活指導活動や児童生徒の育成に関わる機関でのボランティア活動（教育支援センターでの学修・生活支援、児童生徒の野外体験の支援等）に参加することができる。

千葉大学の学校ボランティアの特徴は、ボランティア活動が教職に関する科目（第4欄：生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目）として単位化されていることである。「臨床教育実践」という名称で、教育学部以外の学部に対しても開放されており、単位化のためには、教員養成開発センターセンターの専任教員や各活動の担当者等による事前事後活動、レポート作成が必要になるが、45時間以上のボランティア活動によって単位が取得できる。生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目は、法令上4単位必要となっているが、そのうち半分を実践活動とすることで、理論と実践が往還できるよう計画されている。

### (ウ) 地域連携実習

愛媛大学では、大学周辺を中心とした愛媛県内の学校等で、「地域連携実習」と名付けられた教育体験活動を実施しており、全学の学生に対して開かれている。教職総合センターが連携窓口となっており、学生は「フレンドシップ・インフォ・センター」と呼ばれるウェブシステム上から参加申し込みや実施報告書の記入・提出ができる。



図表 3-38 地域連携実習用ウェブシステム

ようこそ木村 文さん  
 【新着メッセージ】を表示しています。  
[【新着メッセージ】](#)   [【全メッセージ】](#)   [【Eメール】](#)   [\(4\)【メニュー】](#)   [【学生の参加事業一覧】](#)   [【ログアウト】](#)

FICシステムについての情報交換  
 地域連携実習  
    事業お知らせ  
    事業一覧  
    希望調査・自己PR  
    愛たまご広場  
 実施打合わせ  
    小学校  
    中学校  
    高校  
    幼稚園  
    社会教育施設  
    愛媛大学  
    附属  
    教育委員会・PTA  
 その他

フォーラム 事業一覧

アクセス権  
 この授業に関する全ての実施報告書を印刷

前へ Message 2 of 4 次へ 一覧を表示  
 参加受付中

フォーラム	事業一覧
送信日時	2014-05-13 17:58:48
差出人	木村 文 教職支援ルーム
件名	【学習ボランティア】(松山市立姫山小学校)
受付期間	2014-05-12 から 2014-07-16 まで
人数	最多 6 名
学校名	松山市立姫山小学校 <a href="#">MAP</a>
事業名	学習ボランティア
実施予定日時・曜日・期間	①校時8:30~9:15、②校時9:25~10:10、③校時10:30~11:15、④校時11:25~12:20、⑤校時13:55~14:40、⑥校時14:50~15:35 ※時々時間割変更あり、水曜は、1時~1時45分休み 月、火、木、金曜日①②③④⑤⑥随時相談 火は、外国語活動あります。 水①②③④⑤⑥随時相談 5/1(水)~6/6(水)16時~17時30分 相模指導 水泳指導期間になりましたら、水泳指導もお願ひしたいです。 ※天候・学校行事等で中止等の変更があるので、変更あり次第連絡をします。 ※教育体験枠以外の時間帯も記載しています。都合がつかうようであればお願ひします。
内容説明	・子どもたちの学習の様子を見て、支援していただきたい。お付けや理解できていないところじっくりかかわっていただきたい。 ・休み時間なども群れて遊んだり、個人的にかかわったりして人との関わりを多く経験できるような援助していただきたい。
その他、補足事項	・移動の所要時間は、本学よりバイク等で10分程度、自転車で15分程度です。 ・実施予定欄には、教育体験枠以外の指導時間帯も記載しています。もし、参加可能であればお願ひします。 ・天候や行事等で急な変更がありますので御了承ください。
添付ファイル	

この活動には1年次から参加できるが、学生と学校現場とのマッチングは教職支援ルームの担当者が行い、学生の学修や実践経験の状況を考慮しながら申し込みを受け付けるようにしている。大学教員や訪問先の学校が事前指導を実施したり、特別な配慮を要する子どもの支援等については専門的知識を有した学生しか受け付けないようにする等、教職総合センターのコントロールの下でマッチングが行われる。

地域連携実習は卒業要件や教員免許に直接関わる科目ではないが、教職に対する意欲や関心を高めるとともに教育実習や教職への適性について考える貴重な機会として、積極的な参加を学生に呼びかけている。

**(エ) 1000 時間体験学修プログラム**

島根大学教育学部では、「1000 時間体験学修プログラム」を設け、卒業要件として 1000 時間の社会的・教育的体験活動を義務付けている。小・中学校での学習支援、学校行事の運営補助、地域のイベントや公民館事業等への参加等、以下に示すような最低 1000 時間の現場体験を行い、多様な教育的体験、実践的体験を通して、高度な教育実践力の育成を行っている。

図表 3-39 1000 時間体験学修の時間配分

＜基礎体験＞ 510時間	＜学校教育体験＞ 340時間	＜臨床・カウンセリング体験＞ 150時間
<p style="text-align: center;">＜必修 110 時間＞</p> <p>入門期セミナーⅠ・Ⅱ 基礎体験セミナー 介護等体験</p>	<p>学校教育実践研究Ⅰ (1年次 30時間)</p> <p>学校教育実習Ⅰ (1年次 20時間)</p> <p>学校教育実習Ⅱ (2年次 20時間)</p> <p>学校教育実践研究Ⅱ (3年次 30時間)</p> <p>学校教育実習Ⅲ (3年次 40時間)</p> <p>学校教育実習Ⅳ (3年次 160時間)</p> <p>学校教育実習Ⅴ (3年次 40時間)</p>	<p style="text-align: center;">・カウンセリング実習 ・特別支援教育体験  (2年生から開始)</p>
<p style="text-align: center;">＜選択 400 時間＞</p> <p>基礎体験領域を中心に</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子ども(学童クラブ・キャンプ指導他)</li> <li>・学校(学習支援他)</li> <li>・地域(地域イベント他)</li> </ul>		
<p style="text-align: center;">学校教育実習Ⅵ (4年時 40時間)</p>		

1000 時間体験学修自体は平成 16 年度から教育学部に導入されたプログラムであるが、その他の教職課程認定学部(学生からの参加の要望に対応し、全学の学生にも開放されている。その他の教職課程認定学部(学生に対しては、宿泊を伴う体験活動等一部の体験は開放されておらず、また単位化等はされていないが、教育学部の学生と同様に事前事後の指導、体験レポートの作成を行う必要がある。

教員養成学部以外の学生の意見を広く収集し、大学の取り組みに反映させるという点で、これも全学的組織が設置されることによる成果の一つと考えられる。

### (オ) 探求ネットワーク・ライフパートナー

福井大学教育地域科学部には、地域参画型の多様な実践・臨床経験を取り入れた教員養成カリキュラムがある。このカリキュラムは、「教育実践研究 A」「探求ネットワーク」「ライフパートナー」という 3 つのコア・プロジェクトから構成されている。

「探求ネットワーク」は地域の小中学校の児童生徒 300 名が隔週土曜日に大学に集まって、総合学習・特別学習を展開するという取り組みである。1 年生から 3 年生までの学生 150 名がいくつかのグループに分かれ、それぞれテーマを決めて、1 年間にわたって活動を行っていく。異学年の学生がチームを組んで、継続的に活動に取り組んでいくことで、同僚性を育むことができる。そのため、募集のための文書作成、応募取りまとめ、保険の手続きや保護者とのやり取りも含めて、全て学生が行っている。

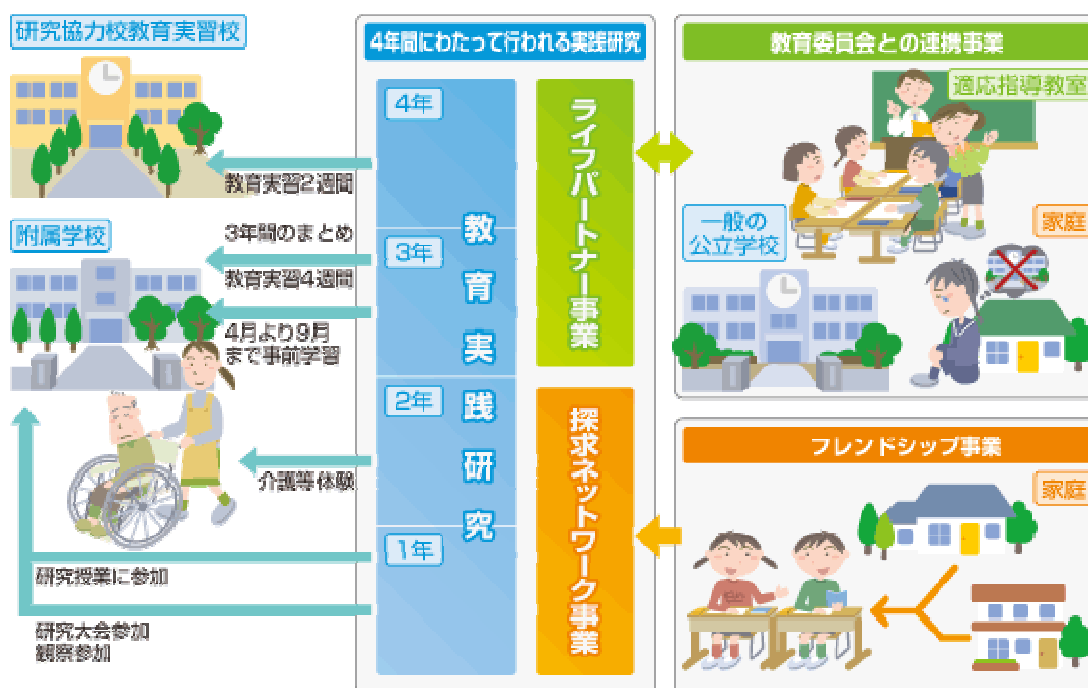
「ライフパートナー」では、県内の不登校・発達障害児を教育委員会と連携して大学生が支援する取り組みである。学生は週に 1 回 2 時間程度、学校現場で個別支援を行いながら、大学内で 1 週間に 1 回講義やケースカンファレンスを実施している。

実習の実施については教育委員会と連携しており、支援が必要な児童がいる学校は適応指導教室に申し込みを行い、そこで保護者の了解を取る等の事務的な処理を行う。適応指導教室には学生の情報を伝えて、マッチングを行い、学生との面談を経てスタートするという流れで実施される。

学生は、教員になってから不登校や特別支援を必要とする子どもと接する場合、即座に教員としての対応を求められることになり、問題が大きくなって手に負えない状況になる等、困難を抱えるケースが多々ある。ライフパートナー活動を通じて、実際に教員になる前に配慮された環境の中で子どもたちと向き合う機会を体験できる。

また、学校現場にとっても、学生の支援によって特別支援の対象となっている児童を丁寧にサポートできること、特に年の近い学生との細やかなやり取りができるという面でお互いにメリットがある関係が保たれている。

図表 3-40 福井大学における地域と協働した教員養成プログラム



### ③ 教育委員会や現場の学校等と連携した講座・研修会

#### (ア) 教師力養成講座

岡山大学では、教職相談室における教職支援活動を続ける中で、在学生や新採用教員として赴任した卒業生たちの多くが、教育に関わる諸問題に対して不安を感じたり困惑したりしていることが明らかになった。このような不安を解消し、意欲的に教壇に立てる自信をつけるとともに、「教師力」を育成することが急務であるとの考えの下、平成 21 年より岡山県、岡山市の教育委員会と連携して、教師力養成講座を実施している。

教師力養成講座は年間 7 回程度開催され、現場の校長や教諭が、現在直面している教育問題と取り組みの実態について基調講演を行った後、その問題について学生同士でグループディスカッションし、



それを受けて講師がまとめの講話を行うという流れで行われる。この講座を通じて、教師力の本質について理解を深め、教職に向けての意欲や自信を高めることが期待されている。

図表 3-41 平成 26 年度教師力養成講座スケジュール

回	実施日	テーマ	講師
第 1 回	5 月 21 日	「どの子ども参加でき、どの子ども分かる授業」	赤磐市立石相小学校長
第 2 回	6 月 25 日	「小中高等学校におけるキャリア教育」	笠岡工業高等学校長
第 3 回	7 月 9 日	「子どもの何を褒め、何を叱らなければならないのか」	岡山市立西小学校教諭
第 4 回	8 月 6 日	「多くの教師は、教師になって揺らぐ」	滋賀県大津市立中央小学校教諭
第 5 回	12 月 17 日	「ICT を活用した授業づくり」	岡山市立開成小学校長
第 6 回	1 月 14 日	「子どもたちにとって魅力的な授業をどのように創り出せばよいのか」	岡山大学教育学部附属小学校教諭
第 7 回	2 月 18 日	「今、学校現場では、教師に何が求められているのか」	岡山市立岡山中央小学校教諭
特別編	11 月 5 日	「授業を楽しむためには！体験して分かる観察・実験！！」	教師教育開発センター教授

### (イ) ちゃぶ台次世代コーホート

山口大学教育学部では、「ちゃぶ台方式」の教職研修を取り入れている。現代的な教育課題に対する教育関係者の平等性を上座・下座のない丸いちゃぶ台で表現し、お互い学び合う形式の研修活動を「ちゃぶ台方式」と呼び、学部内に「ちゃぶ台ルーム」を開設し、「ちゃぶ台林間学校」「ちゃぶ台相談室」「ちゃぶ台理科ネット」等の様々な研修、交流事業を行っている。

「ちゃぶ台次世代コーホート」は、教育学部以外の学生を含む教職を志望する学生や県内外の 20 代の若手教員が月に 1 回集まり、ちゃぶ台を囲んで講義演習、体験型研修や交流会を行っている。

図表 3-42 ちゃぶ台次世代コーホートの様子



「ちゃぶ台次世代コーホート」では、先輩教員の教育技術を学ぶ研修会、教材開発の研修会、小中学校のPTA役員との交流研修会、企業の研修・人事採用担当者によるマナーや常識を身につける研修会等、様々なテーマの研修を行っており、学生や若手教員は、同年代の仲間と協働しながら互いに研鑽しあうことができる。

「ちゃぶ台次世代コーホート」の実施主体は山口大学教育学部であるが、山口大学教育学部、山口県教育委員会、山口市教育委員会で構成する「教育連携推進協議会」のもとに設置する「プロジェクト運営委員会」が中心となり、3者連携事業として推進されている。

### 3.6.2. 教育委員会との連携が深まる特徴的な取り組み

学生に対して学校現場を体験させる取り組み等を通じて実践的指導力を育成するためには、教育委員会や地域の学校の協力が必要になってくる。現場にとって、少なからず負担がかかるこのような取り組みを継続的に実施していくためには、教育委員会や学校現場との間にお互いが恩恵を受けられるような関係を保つことが必要である。そこで、多くの大学では、現職教員等に対する研修等の取り組み等を通じて、教育委員会との連携を深めていた。

地域の学校や教育委員会との連携を深めるような取り組みについて、以下に示す。

#### ① 教育委員会等と連携した現職教員への研修

石川県ではいわゆるスーパーティーチャーを養成するために、平成17年より、県内の小中高等学校の若手教員が、金沢大学の担当教授からゼミ形式の指導を受け、先進的な指導法や新たな教材の作成、学力向上を目指した授業展開モデル等の開発を行う「金沢大学連携ゼミナール研修制度」を実施している。ゼミは、学校教育学類・学校教育系以外の教員も含めて10数名の教員が担当し、各校種、教科別

に年間を通じておおよそ 10 回程度実施され、連携ゼミの締めくくりとして金沢大学を会場として成果発表会が開催される。

宇都宮大学では、大学教員が地域の教育委員会や学校の要請に基づいて行う、指導助言等の業務の組織化を進めている。教育委員会等からの講師派遣の要請は、教育学部のスクールサポートセンター（75 ページ参照）が窓口となって受け、スクールサポートセンターが教員とのマッチングを行う仕組みになっている。このような仕組みが構築されたことにより、教員の個人的な兼業業務として行うのではなく、大学の業務として業務が見える化されることになる。

現職教員への研修を大学として組織的に取り組むことにより、教育委員会や地域の学校との関係がより一層深まることも期待される。

## ② 教育委員会や学校現場等との人的な交流

多くの大学では、県や市の教育委員会や学校現場の人材を大学の教員として招聘する交流人事を行っている。こういった人材はいわゆる実務家教員として教職に関する科目や教育実践演習等の授業を受け持っているほか、教育実習の指導や教員採用に関する指導、教育委員会や学校現場との連携等、その経験や人脈を生かした業務を担っている。

千葉大学では、平成 17 年 4 月から、県教育委員会の指導主事や学校教員を数年のサイクルで大学教員として派遣する制度に加えて、大学の教員を県教育委員会に派遣するという双方向の交流人事が実施されている。このような双方向の交流人事が行われることで、教育委員会や地域の状況や課題を深く理解することができ、また地域の教育関係者との深い人脈が形成されることで、意思疎通が円滑に行われるようになった。

栃木市では、平成 18 年度より教育研究所所長（非常勤）を宇都宮大学教育学部の教員（教職センター副センター長兼地域連携部門長）が兼務している。市の教員研修等に深く関わることで、地域の教育課題の把握や、教育委員会や学校現場等の人材との連携を深めることにつながっている。

金沢大学でも、前述の「金沢大学連携ゼミナール研修制度」を担当する教員は、県教育センターの教授を兼任し、県教育センター内にも執務室が用意される。

このような学校と教育委員会等との人的な交流が、地域との密接な関係を形成する基礎となっている。

### 3.6.3. 教育委員会等との連携に関する課題

学校や教育委員会との連携を行う上での課題についてヒアリングを行った。ヒアリングの概要について以下に整理する。

図表 3-43 教育委員会との連携を行う上での課題についてのヒアリング概要

区分	ヒアリングの概要
体制の整備	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 地域からの要望に対して対応できる受け皿組織がない。</li> </ul>
教育委員会との意思疎通	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教育委員会とはある程度、率直な話ができていると思うが、十分かどうかは分からない。年に数回しかなく、十分詰めた話にはならない。</li> <li>・ 教員養成学部出身の教員に対する評価は聞きたいし、教育委員会の方から伝えてくれる場がたくさんある。この場合、教育委員会の担当は義務教育課になる。その他の教職課程認定学部出身の教員は高校が多く、教育委員会内の部署が異なるため、高校教員に対する評価は聞く機会がない。</li> </ul>

教育委員会と密接に連携することの意図の一つとして、地域や社会の課題や要請に応じた教員養成を進めることがある。したがって、教育委員会等との連携窓口には、地域の課題や要請を把握し、自学の教員養成の取り組みにフィードバックする機能も求められる。

特に、高度化、複雑化する諸課題へ対応するためには、全学的な対応が求められることもあるため、教員養成学部単独の取り組みとしてではなく、全学的教員養成組織が対応することが妥当であると考えられる。

### 3.6.4. 教育委員会へのヒアリング

教育委員会の立場から、大学との連携方策に関する現状や課題について把握するため、岡山県教育委員会並びに岡山市教育委員会にヒアリングを行った。

岡山大学は、岡山県教育委員会並びに岡山市教育委員会との間に連携協力協定を結び、以下に示すような様々な分野で、教育委員会と連携した取り組みを行っている。

1. 教員養成に関する事項
  - ・ 現職教員向け研修講座の学生や大学教員への公開、現職教員等による大学講義・講演の実施、インターンシップや学校支援ボランティアの実施等
2. 教員研修に関する事項
  - ・ 現職教員向け講座の開講、授業公開での大学教員の指導助言等
3. 学校教育上の諸課題への対応に関する事項
  - ・ 子ども電話相談事業への大学の支援、不登校・ひきこもり傾向にある小中学校を対象とした自立支援事業への大学の支援、教職員のメンタルヘルス対策への大学の支援等
4. 理数系教員（CST）養成拠点構築事業

以下、各ヒアリング項目に沿って内容を示す。

## ① 連携する際の体制について

岡山大学と岡山県教育委員会、岡山市教育委員会は、連携協力会議を設置して、連携協力に関する必要な事項等について協議している。連携協力会議は三者合同で年に1回行われ、大学からは教育学部長、教育委員会からは教育長や教育次長が出席する。

また、連携協力会議の意向を踏まえ、具体的な事項等について検討するため、それぞれの教育委員会との間に専門部会が設置されている。更にこれらの準備等を行うため、必要に応じて担当間で調整会議が行われる等、取り組みに応じて頻繁な連携が行われている。

## ② 大学と教育委員会が連携して行う取り組みについての意義や成果・課題について

教育委員会では、教職を志す学生に対し、様々な形で積極的に支援を行ってきた。教員は初任者といえども、児童生徒の前では最初から一人前に扱われる。その意味では、大学での学修の中で、どのような経験をするのが非常に重要であり、このような意識を共有し、教員養成段階からの現場体験活動に対し必要な支援を行うことは、教職課程の質の向上に大きく寄与すると考えられる。

### (ア) 学生に対する研修や講義に関する取り組み

岡山県教育委員会は、岡山県総合教育センターが実施する研修講座を、学生及び大学教員へ公開している。教職員の指導力や資質向上のための研修講座のうち、79講座(平成25年度時点)が「学生及び大学教員の参加可能研修講座」とされ、あわせて岡山県総合教育センターの調査研究の成果を発表する教育研究発表大会にも学生が参加できるようになっている。

この取り組みは、学生にとって具体的な教育活動や学校の現状等に直接触れられるとともに、学習指導や生徒指導等への理解を深めることへの効果を期待されて、平成12年から継続実施されている。

大学での講義とは異なる視点から、実践の場での指導法、各学校での課題の共有、解決策の検討等について学ぶことができるため、学生は非常に熱心に聴講している。特に、ここ数年は理科に関する研修講座への参加が継続しており、その背景には理数系教員(CST)養成拠点構築事業の成果があると考えられる。

また、岡山県教育委員会が主宰する事業として、教員を目指す学生を対象にした研修を年に7回程度開催し、その中で講義やグループ協議、模擬授業等を行っている。この「教師への道」研修と名付けられた取り組みは、もともとインターンシップを行う上で基礎知識を勉強するための勉強会から始まっており、学生がインターンシップの際に直面した課題を共有して、指導主事が助言するものであった。

その後、将来の教員の資質向上を主目的とし、学生に大学とは違う観点で実践力を身につけさせるための研修プログラムとして実施されるようになった。この「教師への道」研修を修了した学生は、県の教員採用試験の特別選考として、一次試験での面接が免除される。

### (イ) 学校ボランティア・インターンシップに関する取り組みについて

岡山県教育委員会や岡山市教育委員会では、学生を対象にした公立学校園における実地体験(ボランティアまたはインターンシップ)事業を行っている(113ページ参照)。

ボランティア活動は、指導教員の指導の下で行われる教育実習とは異なる実践的な経験として意義深いものであり、ボランティア活動を通じて、教科指導や、子どもとの話し方、休み時間における子どもへの対応等、様々な観点で自らの課題を見出すことができる。

また、高校教員を希望する学生の場合、普通科の高校を卒業していることが多いが、ボランティア活動のような体験の機会を利用して、専門高校や定時制等、自ら体験したことのない高校について理解できるという利点もある。

更に、ボランティア活動に参加した学生は、教員にならなくとも保護者等何らかの形で学校と関わることが多い。学校教育に対する地域の理解を促進するという意味で、学校や教育委員会にとって、ボランティア活動は大いに意義深いものにとらえられている。

加えて、学校現場の立場からは、多忙な業務に関し、学生からの支援を受けられるため好意的にとらえられていた。ボランティア活動を実施するにつれ、学生のボランティア活動を積極的に活用する学校が増えてきており、ボランティア活動の取り組みは順調に浸透している。

もっとも、現場の学校等にとっては、学生を受け入れ指導等を行うことに対して一定の負担が生じるのも事実である。また、学生が参加しやすい大学近隣の学校にボランティアが集中してしまうので、地域によって参加者に偏りができてしまうという課題も浮かび上がった。

#### **(ウ)理数系教員 (CST) 養成拠点構築事業に関する取り組みについて**

平成 22 年度に岡山大学と岡山県教育委員会、岡山市教育委員会は、「科学の醍醐味を教科構成力・研修構成力に展開できる理数系教員養成ネットワーク拠点形成」の取り組みを計画し、「理数系教員 (コア・サイエンス・ティーチャー) 養成拠点構築事業」として採択された。これは、小学校の教員は文系の学生が採用されるケースも多く、理系科目を教えることに対し不安が多いという課題意識に基づくものであった。

そのため、理系科目に関し、理科の指導ができる教員や周りの教員に助言ができる教員の育成、リーダー的人材の育成の必要性から実施された同事業について、教育委員会も岡山大学に協力している。

岡山大学の CST の取り組みは、岡山大学の豊富な理工系・教育系教授陣と、理工系 4 学部・教育学部生の CST 候補人材を資源として、岡山県下の教委・教育センター等と協働し、岡山県の理数系教員養成拠点を構築する事業である。

理工系 4 学部の学生には、CST 副専攻を設け小学校教員免許取得を確保し、教職実践力は全学センターである教師教育開発センターが保証する。CST 特別プログラムは、CST に必要な能力を育成するプロセスに沿って、(1) 科学構成力、(2) 教科構成力、(3) 研修構成力の 3 つのカテゴリーに構造化し、小・中学校の理科教育を見通した 4 領域 (エネルギー領域、粒子領域、生命領域、地球領域) 16 項目にわたる系統的なカリキュラムを CST 基幹講座に構築し、大学院レベルの質の高い理数系教員を育成するものである。

なお、岡山県、岡山市では教員採用試験の特別選考として、CST 養成プログラムの修了者及び修了見込み者に一次試験を免除する取り組みを行っている。英語や理科等、専門的知識を特に必要とする教科については、その指導力を向上させるための対策が必要であり、その一環として特別選考枠が設けられている。

これは岡山大学に限定しているわけではなく、他の大学でCSTを修了した学生も同じように特別選考枠で出願できるが、CSTという制度自体が全国で標準化されておらず、大学によってCST認定に要する研修時間や内容が異なるのが現状である。岡山大学のCSTは長期間にわたり多くの研修を受講するプログラムであり、受講者は少ないが、大学によっては比較的容易にCST認定者になることができるので、隣県等の大学からCST枠に受験者が集中してしまうという課題が存在する。

### ③ 地域の課題や要望を教員養成に活かす取り組み

大学は、教育委員会・学校との連携・協働によって、教員を志望する学生に対して学校現場等での体験機会を提供するとともに、地域や社会の課題や要請に応じた教員養成を進めることが求められている。ヒアリングでは、教育委員会は大学との交流の機会を通じて地域の課題を大学と共有し、大学側も地域の教育課題の解決を自らの使命とし、教員養成の質向上に取り組んでいる様子が見えてきた。

教育委員会が地域の課題を大学に伝え、相談する機会は多く、大学も教育委員会に対し、地域の教育上の課題を論点とすることもある。課題によっては、細かなデータも示して、意見や分析を大学に依頼しているものもある。

### ④ 教育委員会と大学との連携について

教育委員会と大学との連携による成果について、ヒアリングを行った。ヒアリングの概要を以下に整理する。

図表 3-44 教育委員会と大学の連携による成果についてのヒアリング概要

テーマ	ヒアリングの概要
連携・交流の機会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育委員会の関係者、学校の管理職が大学に行く機会が多い。日頃から大学と行き来することで交流の機会が増えている。</li> <li>・昔は、講師の依頼程度を連携と呼んでいたが、今では、お互い共通する課題・話題があり、交流する機会も多くなっている。</li> <li>・学生の受け入れに積極的な校長が増えてきた。以前は教育実習の受け入れも苦勞したが、学生に来てほしいと思っている学校が増えている。学生を受け入れる経験の中で、受け入れ方を学校側が習得した。</li> </ul>
コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育委員会と大学とのつながりが密接になった一つのきっかけは、連携協力会議。膝を突き合やす機会が増え、人間同士のつながりが増えた。</li> <li>・教育委員会と大学のそれぞれの担当者が様々な取り組みを行う中で、それぞれコミュニケーションを持つことが重要。それがうまくつながってネットワークもできる。</li> <li>・包括協定という枠組みがあることで動きやすい。いい意味で臨機応変にできるので、課題がある時にすぐに対応できる。そういう意味での気軽さは、以前からの付き合いの中で培われてきた。</li> </ul>

テーマ	ヒアリングの概要
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・年に一回の連携協力会議の他にも、日頃からの交流の機会にざくばらんに本音で会話ができる。</li> <li>・研修に来た大学生について、良いところや課題は率直に大学の担当者に伝えている。非公式にそのような場があることが大事。</li> </ul>
現場の理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 大学生のインターンシップや現職教員の大学院派遣などの相互交流を通して、大学の先生が、以前と比べて学校現場のことをより理解してもらえるようになったと教育委員会は感じている。</li> <li>▪ 教育の専門家としての確かな力量を備えた初任者が増えることは学校や教育委員会にとって有益であることから、養成段階にある大学生を多くの学校が受け入れ、充実した教育実習やインターンシップになっている。</li> </ul>

教育委員会と大学とが連携・協働した取り組みが精力的に実施されている背景には、包括協定の下、大学と教育委員会の担当者レベルで交流が頻繁に行われ、結果的に率直に話し合える関係性が構築されたことがある。大学と教育委員会の関係が深まることによって、新たな取り組みが行われ、その取り組みを通じて更に交流が深まるという好循環が生まれた。また、これらの取り組みの中で大学の教員が現場を知る機会が増え、教員養成についての意識付けもなされるようになった。



### 3.7. 全学的な教員養成のあり方や組織の展望

全学的な教員養成組織のあり方や組織の展望についてヒアリングを行った。ヒアリングの概要について以下に整理する。

図表 3-45 教員養成組織のあり方や今後の展望についてのヒアリング概要

区分	ヒアリングの概要
専任のスタッフや組織の必要性	<ul style="list-style-type: none"> <li>全学的組織をとにかく立ち上げて、専任スタッフを置くことが必要。特に、事務を教育学部が肩代わりするのではなく、専任の事務組織を置くことが重要。</li> </ul>
スタッフの任用・資質	<ul style="list-style-type: none"> <li>その他の課程認定学部から全学的教員養成組織の兼任スタッフを出してもらった際、任期が短期では機能しない。</li> <li>各教職課程に理解のある各学部の人員を全学組織としてスタッフ化しないと機能しない。</li> </ul>
全学的教員養成組織が担う機能	<ul style="list-style-type: none"> <li>委員会組織による、定常的な業務だけではだめであることは自覚している。戦略を企画・立案するシンクタンク的な機能を持った教職センターの再定義が必要。</li> <li>学部が主体的に実施し、全学的教員養成組織がそれをバックアップする体制が理想だ。</li> <li>開放制における教員養成の課題に関する調査や、データに基づく教員養成のあり方の提起等の分析的機能が必要。</li> <li>全学的教員養成組織の取り組みについて分析し、次の課題を抽出していかねばならない。研究の成果を学生支援・指導に活かす必要がある。</li> </ul>
他大学との連携	<ul style="list-style-type: none"> <li>他大学の全学的組織とのネットワークを構築し、視野を広げて広範囲に情報交換を行う等、他の組織との連携を図ることが必要。他の大学を訪問して、学ぶことが多いと感じた。</li> </ul>

全学的教員養成組織として、専任の事務職員の必要性が示された。円滑な教職課程の実施にあたっては、事務職員の存在が欠かせない。また、その他の教職課程認定学部におけるキーパーソンの開拓も必要であるとの声があった。全学的に取り組みを浸透させるためには、各学部に教職課程に理解のあるスタッフを置き、改革を推進させる原動力とすることが求められる。教職コーディネーター（76 ページ参照）やワーキンググループ（78 ページ参照）を各学部に配置して、改革を推進させることも有用だと考えられる。

また、全学的教員養成組織のあり方として、教職課程に関する一切を担う組織ではなく、各学部と協働で教職課程を運営する組織であるべきという意見もあった。全学的教員養成組織が教職課程を担うことによって、各学部に対する教職課程についての当事者意識を希薄にするのではなく、全学的教員養成組織が各学部の教職への意識付けを図るための情報発信源とならなくてはならない。

いくつかの大学では、全学的教員養成組織が担う機能として、全学的教員養成のあり方を研究面からとらえなおす必要性が提示された。全学的な教職課程を運営する上で収集した様々なエビデンスやデータをもとに研究的視点から分析を行い、開放制の原則に基づいた教員養成のあり方を全学に向け提言す

る。その上で、他大学の組織との間に構築したネットワークを通じて、情報交換・連携・情報共有することが求められる。

## 4. まとめ

前述のとおり、アンケート対象校のほとんどすべての大学が全学的教員養成組織を設置しており、全学を挙げて教員養成に取り組む体制を整備していた。本報告書のまとめとして、その全学的教員養成組織の機能や課題について記述する。

### 4.1. 全学的な教員養成組織の機能

平成 24 年答申には、全学的な体制の整備の下に教員養成カリキュラムの改善を図る取り組みが極めて有効であることが示されている。

本調査でも、アンケート及びヒアリングによる各種の取り組みの調査を通じ、「教職課程運営」が全学的な教員養成組織の中心的な機能の一つとされていることを把握することができた。教職実践演習の実施を契機として、教員養成カリキュラムは近年大きな変革を求められている。それに対応することは勿論、更に教員養成の質を保証するために何ができるのかを、各大学が試行錯誤しながら取り組んでいる様子がうかがえた。

また、「教職支援活動」や「地域連携」についても、全学組織の機能として位置付けられている場合が多く、前者は採用試験対策や日々の教職相談を通じて、後者は地域の学校や教育委員会との連携窓口として役割を果たしていた。

アンケートやヒアリングから全学的教員養成組織内の部署を確認すると、「教育実践」、「教職支援」、「地域連携」等がそのまま組織内の部署の名称とされている場合も多く、これらが全学的な教員養成組織で共通にみられる機能と考えることができる。

もっとも、全学的教員養成組織の設置形態は各大学の実情により、委員会組織として設置している場合、独立組織として設置している場合、両方設置している場合等様々であり、設置形態によって全学的教員養成組織の機能としての位置付けに違いが見られた。

例えば「教職課程運営」の中でも、「育成すべき教員像の提示」、「教員養成カリキュラムの検証、改善の実施」、「教育実習の前に学生の知識技能を確認」、「教職実践演習の企画、実施」については、「委員会組織のみが設置されている場合」よりも、「独立組織が設置されている場合」の方が取り組みを行っている割合が有意に多かった。

同様に、「教職支援活動」の中でも、「教職課程に関する学生へのガイダンスや説明会、オリエンテーションの実施」、「教職相談室等の窓口の設置」、「教員採用試験情報の提供」、「教員採用試験対策の実施」については、「委員会組織のみが設置されている場合」よりも、「何らかの独立組織が設置されている場合」の方が取り組みを行っている割合が有意に多かった。

これらは全学的教員養成組織の中心的な機能の一つではあるが、その機能を細分化して確認すると、組織の設置形態により個別の取り組みについては進度が異なっていることが示された。

### 4.2. 全学的な教員養成組織の課題

全学的教員養成組織を設置する目的の一つは、総合大学の有する資源や機能を全学的な教員養成に還元し、もって社会から必要とされる質の高い教員の養成を行うことにある。その意味で、教員養成学部が有する教員養成のノウハウをその他の教職課程認定学部と共有したり、その他の教職課程認定学部の有する専門性を教員養成の仕組みに反映したりすることは極めて意義深いものといえる。

そのためには、その他の教職課程認定学部においても、教員養成制度（教員免許制度、教職課程等）に対する深い理解や意識が必要となり、全学的教員養成組織の機能として、教員養成に関する FD 活動が求められるところである。

しかし、前述した通り全学的な教員養成組織の機能として、教員養成に関する FD 活動を行っている大学は少なかった。FD 活動が教員養成に限定されるものでないことを差し引いたとしても、全学的な教員養成の質の保証を目指すのであれば、教員養成に関する FD 活動の実施は何らかの形で必要となってくると思われる。

また、全学的教員養成組織の設置形態も論点と考えられる。委員会形式の組織、独立形式の組織ともに、多くの機能を果たしていることが明らかとなったが、2.10 で述べたように、委員会形式の組織を備えている大学の多くが「全学的な組織体制の整備が困難」という課題を感じていた。これは、委員会が任期のある構成員により組織されるため人的な継続性が保証されないことや、委員が各学部からの代表であることで意思決定に学部の事情が優先される場合があることなどが考えられる。更に、委員会組織だけでは各種の取り組みを実行する上で物足りないと考えているともいえる。全学的教員養成組織として委員会組織しか設置していない場合は、その体制や機能、組織の権限や取り組みの実効性について改めて検討することも必要と思われる。

平成 26 年度 文部科学省委託事業  
先導的<sub>レ</sub>大学改革推進委託事業  
(総合大学における教員養成のあり方に関する調査研究)  
報告書

---

平成 27 年 3 月 31 日

発行者： 株式会社内田洋行 教育総合研究所  
〒104-8282 東京都中央区新川 2-4-7

TEL 03-3555-5970

FAX 03-3555-5987

URL <http://ueric.uchida.co.jp>

---